

Kulturdifferentes Verstehen

Eine Untersuchung zum Verstehen von Märchen und Bildergeschichten bei Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund

Inaugural – Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von
Ümmühan Cilem Erciyes
aus Augsburg
2010

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Zweitgutachter: apl. Prof. Dr. P. Chott

Tag der mündlichen Prüfung: 26.07.2010

Danksagung

In meinem Leben hatte ich viele Ziele. Aber mein größtes Ziel war es, eines Tages meine Dissertation zu Ende zu schreiben. Deswegen gilt mein größter Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, weil er vor drei Jahren an mich geglaubt hat und mir die Möglichkeit gegeben hat, meinen Traum zu verwirklichen. Mit seiner Unterstützung habe ich mich in diesen drei Jahren niemals verloren gefühlt. Ich bedanke mich bei ihm für alles, was er für mich getan hat. Sein Vertrauen werde ich immer zu schätzen wissen.

Als nächstes möchte ich mich bei meinem Mann Ergün Erciyes bedanken, dem meine Dissertation gewidmet ist. Ohne seine grenzenlose Unterstützung, ohne seine Ermutigung wäre ich nicht da, wo ich jetzt bin. Jedes Mal, wenn ich meinen Mut und meine Kraft verloren habe, war er für mich da. Sein Glauben an mich hat mir so viel Kraft gegeben und mich jedes Mal so aufgebaut und gefestigt, dass ich niemals aufgab, meine Arbeit fertig zu schreiben. „Cok tesekkür ederim askim!“

Während meiner Dissertationsarbeit war auch meine Schwester Özlem Narin für mich eine sehr große moralische Stütze. Sie hat sich immer für mich Zeit genommen. Sowohl mit ihren Korrekturen als auch mit ihren Gebeten hat sie meine innere Seelenruhe und meine Stärke immer wieder aufgebaut. Danke mein „Schwesterherz!“ Wir haben es geschafft.

Mein weiterer Dank gilt Daniela Matheis. Mein Dank betrifft sowohl ihr Korrekturlesen und weitere Verbesserungsvorschläge, als auch die menschliche Unterstützung während der gesamten Promotionszeit. Danke für deine Hilfe und Unterstützung Daniela.

Mein letzter Dank gilt jedoch meiner Hauptstütze, meiner besten Freundin, Monika Petrikova. Seitdem ich in Deutschland lebe, haben wir immer zusammen Höhen und Tiefen durchgestanden. Sie war zu jeder Zeit für mich da und hat mich in all meinen schweren Zeiten begleitet und mich unterstützt. Daher vielen Dank meine Moni! Ich habe dich ganz doll lieb.

Vielen Dank...!

Augsburg, den 03. März 2010

Ü. Cilem Erciyes

Inhaltsverzeichnis

| | |
|------------------|---|
| Danksagung | 3 |
| Einleitung | 8 |

THEORETISCHER TEIL

| | |
|--|-----------|
| I. Einwanderung und ihre Folgen aus unterschiedlichen Perspektiven | 11 |
| 1. Einwanderungsgeschichte | 11 |
| 1.1 Zur Geschichte der Einwanderer in Deutschland | 11 |
| 1.2 Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bildungspolitik Deutschlands | 19 |
| 2. Der Bildungsstand von Migrantinnen und Migranten in Deutschland | 27 |
| 2.1 Allgemeine und berufliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem | 27 |
| 2.2 Der Bildungsstand der Schüler und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blickpunkt der PISA-Studien | 31 |
| 3. Die Gründe für die schulischen Misserfolge von Migrantenkindern in ihrer „assoziativen Beziehung“ zur Kultur | 40 |
| 3.1 Mangelnde Sprachkenntnisse | 41 |
| 3.2 Fehlende Kindergartenzeiten | 44 |
| 3.3 Fehlende Unterstützung der Eltern | 48 |
| 3.4 Religion als Rettungsring | 53 |
| 3.5 Parallelgesellschaften durch islamische Gemeinden | 59 |
| 3.6 Denkweise der Lehrer | 64 |
| 3.7 Selektionsentscheidungen | 69 |
| 3.8 Institutionelle Diskriminierung | 76 |
| II. Die Kulturalität des Verstehens | 85 |
| 1. Kultur – Natur | 85 |
| 1.1 Kultur von gestern und heute | 86 |
| 1.2 Funktionen von Kultur nach Kettner und Scholz | 90 |

| | |
|--|-----|
| 1.3 Kultur als Sinnrahmen – die Theorie der Kulturalität nach Göller | 93 |
| 2. Verstehen | 99 |
| 2.1 Verstehen nach Aussagen der Hermeneutik | 99 |
| 2.2 Kulturverstehen nach Göller | 105 |
| 3. Kulturelle Differenzen | 110 |
| 4. Symbole | 116 |
| 4.1. Religiöse Symbole | 117 |
| 4.2. Bildliche Darstellung als Symbol | 121 |
| 4.3. Alltagsgegenstände als Symbole | 124 |
| 4.4 Tiersymbole | 126 |
| 4.5 Zusammenfassung | 132 |

EMPIRISCHER TEIL

| | |
|---|----------------|
| I. Methodik | 134 |
| 1. Die empirischen Untersuchungsfragen und die Untersuchungshypothese | 134 |
| 2. Begründung der Erhebungsmethode und Erläuterungen zum Leitfaden | 136 |
| 3. Projektdurchführung | 140 |
| 3.1 Arbeitsschritte der Projektdurchführung | 141 |
| 3.2 Projektdurchführung in Izmir und Augsburg | 142 |
| 4. Gliederungen der Untersuchung | 144 |
| 5. Zielsetzungen der Untersuchung | 145 |
| II. Empirische Untersuchung | 147 |
| 1. Fragebogen | 147 |
| 1.1 Erhebung soziodemographischer Daten | 149 |
| 1.2 Berufstätigkeit der Eltern | 154 |
| 1.3 Wöchentlicher Fernsehkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause .. | 158 |
| 1.4 Wöchentlicher Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause .. | 162 |
| 1.5 Lesekultur der Schülerinnen und Schüler zu Hause | 164 |
| 2. Kinderzeichnungen | 168 |
| 2.1 Spiegelung der Persönlichkeit durch Kinderzeichnungen | 168 |
| 2.2 Forschungen über das Thema interkulturelle Kinderzeichnung | 171 |
| 2.2.1 Frühere Forschungen über das Thema interkulturelle Kinderzeichnung. | 171 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.2 Neuere Forschung über das Thema interkulturelle Kinderzeichnung .. | 178 |
| 2.3 Auswertungen der Kinderzeichnungen der deutschen und der türkischen Schülerinnen/Schüler | 184 |
| 2.3.1 Inhaltliche Bearbeitung des Märchens | 185 |
| 2.3.2 Beziehungen der Figuren | 192 |
| 2.3.2.1 Beziehungsformen der Figuren im Märchen | 192 |
| 2.3.2.2 Platzierungen der Figuren | 199 |
| 2.3.2.3 Charakterzüge der Rosamund | 203 |
| 2.3.3 Nonverbale Kommunikation | 207 |
| 2.3.4 Farbauswahl | 214 |
| 2.3.5 Bildgegenstände | 221 |
| 2.3.6 Repräsentationsformen für Frisur | 224 |
| 2.3.7 Spezielle kulturelle Gegebenheiten | 227 |
| 3. Bildergeschichte | 232 |
| 3.1 Ein allgemeiner Überblick über den sozialen Wandel der türkischen Familien in Deutschland | 233 |
| 3.2 Die Sinneswandlung der türkischen Familien in ihrer eigenen Kultur ... | 236 |
| 3.3 Erziehung der Söhne der konservativen und kulturell gebundenen Familien | 241 |
| 3.4 Primäre soziokulturelle Werte bei konservativen und kulturell gebundenen Familien | 245 |
| 3.5 Der Teufelskreis | 252 |
| 3.6 Auswertungen der Bildergeschichte der deutschen und der türkischen Schülerinnen/Schüler | 255 |
| 3.6.1 Drei unterschiedliche Erziehungsmodelle | 258 |
| III. Zusammenfassung der Ergebnisse | 269 |
| 1. Zusammenfassende Auswertung der Daten über wesentliche Merkmale der Kinderzeichnungen der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler... | 269 |
| 2. Zusammenfassende Auswertung der Daten über wesentlichen Merkmale der Bildergeschichte der türkischen und deutschen Schülerinnen / Schüler.. | 275 |

| | |
|------------------------------------|----------------|
| Abbildungsverzeichnis | 280 |
| Tabellenverzeichnis | 282 |
| Literaturverzeichnis | 284 |
| Anhang | 296 |
| A Fragebogen | 297 |
| B Märchen | 303 |
| C Bildergeschichte | 305 |

Einleitung

„Das Geheimnis, mit allen Menschen in Frieden zu leben, besteht in der Kunst, jeden seiner Individualität nach zu verstehen.“

Friedrich Ludwig Jahn

Die Globalisierung verändert die Welt bzw. alle Bereiche des menschlichen Lebens. Diese Veränderungen geschehen nicht nur auf der Ebene von Gesellschaften, Institutionen oder Staaten, sondern auch auf der Ebene von Individuen. Nach Byung-Chul Han (2005) drängen Heterogene kulturelle Inhalte sich dicht nebeneinander.¹ So existieren multikulturelle Gesellschaften, in der ethnische und kulturelle Gruppen aus unterschiedlichen Traditionen nebeneinander leben. Durch diese kulturelle Globalisierung verändern die Menschen ihre Art zu denken, zu fühlen und miteinander umzugehen.

Diese Situation kann anhand der Situation in Deutschland veranschaulicht werden. Hier finden sich Menschen aus vielen verschiedenen Kulturräumen, wie zum Beispiel Menschen aus dem türkischen, pakistanischen, italienischen, russischen Kulturraum usw. Sie passen sich zwar oft den Gewohnheiten dieses Landes an, aber in ihrem privaten Bereich leben viele von ihnen auf je eigene Weise und in unterschiedlichem Maße doch bewusst ihre eigene Kultur.

Im Zentrum dieser interkulturellen Lebensform steht als Problem die Heterogenität, d.h. die Verschiedenheit der Begabungen und Interessen, die Verschiedenheit der Kulturen und die Verschiedenheit der Geschlechter.² Diese drei Heterogenitätsdimensionen greifen in alle Lebensräume ein. Besonders bei Bildungsprozessen kann man sie erkennen. Im deutschen Bildungssystem erreichen die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht so gute Leistungen wie die Schüler/innen ohne Migrationhintergrund. Daher sind die Migrantenkinder und Jugendlichen eine große Herausforderung für das deutsche Bildungssystem. Die kulturelle Heterogenität führt im deutschen Schulsystem dazu, dass der ethnisch – kulturelle, religiöse und auch der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden muss.

¹ Beiträge zur geistigen Situation der Gegenwart Jg. 7 (2006), Heft 1.

² vgl. Wocken, H., 1993, aus dem Klappentext.

Der kurze Überblick führt zum Ausgangspunkt meiner Dissertation, nämlich dem unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In diesem Zusammenhang soll diese Dissertation einen Beitrag leisten zur Diskussion kulturdifferenten Verstehens. Anhand einer empirischen Untersuchung von deutschen und türkischen Kinderzeichnungen und Texten auf der Basis eines deutschen Märchens und einer Vater-Sohn Geschichte in 3. Klassen an Augsburger Grundschulen und türkischen Grundschulen in Izmir/Türkei, werden die unterschiedlichen Aspekte des kulturdifferenten Verstehens dargestellt.

Diese Dissertation gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Im theoretischen Teil wird zunächst kurz die Einwanderungsgeschichte von Migranten dargestellt, womit man sich dem Kern des Problems „Unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem“ annähert. Im Zentrum dieser Geschichte stehen deren Hauptakteure, die Einwanderer und ihre Kinder. Danach wird der aktuelle Bildungstand von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem thematisiert und im Blickpunkt der PISA-Studien näher analysiert. Anschließend beschäftigt sich der theoretische Teil mit den Gründen des schulischen Misserfolgs der Schüler mit Migrationshintergrund. Natürlich sind die Gründe für das Versagen von ausländischen Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem vielfältig. Detailliert werden in dieser Arbeit die Gründe und deren Wechselwirkungen für die Misserfolge der Migrantenkinder aus acht unterschiedlichen Perspektiven herausgestellt. Im zweiten Abschnitt des theoretischen Teils steht der Begriff „Kultur“. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird der Begriff „Kultur“ von gestern mit dem von heute verglichen. Nachfolgend werden die wichtigsten Charakteristika kultureller Prozesse festgestellt und eine Reihe von Grundmomenten und Dimensionen der Kulturalität nach Göller analysiert. In diesem Zusammenhang wird dann mit dem Begriff „Kultur“ der Verstehensbegriff verknüpft, dessen Facettenreichtum anhand der verschiedenen Auffassungen zu Verstehensprozessen vorgestellt wird. Am Ende dieses Teils stehen die kulturellen Differenzen im Vordergrund. Mit Hilfe unterschiedlicher Symbole werden die kulturellen Differenzen zwischen der deutschen und türkischen Kultur hervorgehoben, um so die Basis für die empirische Untersuchung vorzubereiten.

Im empirischen Teil wird erstens das verwendete Methodenspektrum erläutert. Die Untersuchungsfragen werden formuliert und die Untersuchungshypothese wird aufgestellt. Anhand von Leitfäden wird die Projektdurchführung bzw. der Ablauf der empirischen Untersuchung vorgestellt und werden die wesentlichen Projektschritte zusammengefasst, woraus wiederum die Gliederung der Untersuchung und die Ziele der Untersuchung abgeleitet werden. Der letzte Abschnitt des empirischen Teils widmet sich der empirischen Untersuchung. Mit Hilfe einer fragebogengestützten Umfrage werden zunächst die soziokulturellen Bedingungen der Kinder in ihrem eigenen zu Hause erhoben. Dazu zählen die Gewohnheiten und Lebensgestaltung der Familien, insbesondere die Freizeitgestaltung der Kinder zu Hause. Danach werden mit Hilfe verschiedener Auswertungskriterien, die anhand vorgefundener Phänomene und Auffälligkeiten entwickelt und in einem Katalog zusammengestellt wurden, sowohl die Kinderzeichnungen der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler als auch die Erzählungen der Schülerinnen/Schüler detailliert analysiert und ausgewertet.

THEORETISCHER TEIL

I. Einwanderung und ihre Folgen aus unterschiedlichen Perspektiven

1. Einwanderungsgeschichte

1.1 Zur Geschichte der Einwanderer in Deutschland

Die Geschichte der Einwanderer in Deutschland hat viele unterschiedliche Aspekte. Sökefeld fasst diese Geschichte kurz und bündig mit drei Wörtern zusammen: *Gastarbeiter – Ausländer – Zuwanderer*.³ Diese Zusammenfassung ermöglicht es, zu sehen, wie sich die Hauptrollen der Migranten in der Einwanderungsgeschichte in Deutschland mit der Zeit geändert haben.

Hierbei spielen die politischen Strategien oder Ziele der Parteien eine große Rolle. Zur Macht zu gelangen und sich an der Macht zu halten sind die wichtigsten Ziele der Parteien. Jede Partei verfolgt daneben noch weitere Ziele mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In Zusammenhang damit getroffene falsche bzw. nicht zukunftsorientierte Entscheidungen können die Gesellschaft in eine Sackgasse führen, aus der man nur mit Hilfe gesellschaftlicher Umwandlungen einen Ausweg finden kann.

Es ist für mich wichtig zu wissen, wie sich die Einwanderungsgeschichte im Zusammenspiel mit politischen Entscheidungen in fünfzig Jahre entwickelt hat. Darum möchte ich im Folgenden die Politik der Bundesregierung gegenüber Migranten kurz zusammenfassen, wobei im Mittelpunkt der Untersuchung die Geschichte der türkischen Einwanderer stehen soll. Dabei interessiert insbesondere die Frage, warum die ausländischen Arbeiter/innen, die ursprünglich als Lösung eines Problems nach Deutschland geholt worden sind, am Ende ein Problem für Deutschland geworden sind.⁴

In diesem Zusammenhang möchte ich zuerst drei Begriffe, die miteinander verknüpft sind, erläutern:

³ vgl. Sökefeld, M., 2004, S. 14.

⁴ vgl. ders. S. 15.

- *Migration*: Der Begriff „Migration“ stammt von dem lateinischen Wort „migratio“= „(Aus)Wanderung“ ab. Treibel (1999) definiert diesen Begriff „als den auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden Wechsel von einzelnen oder mehreren Menschen in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region“.⁵ Die wandernden Menschen werden als Migranten bezeichnet.
- *Einwanderung*: Einwanderung setzt grenzüberschreitende Wanderungen voraus und ist in der Regel verbunden mit der dauerhaften Eingliederung, also mit der Absicht, auch Staatsbürger/in des Einwanderungslandes zu werden.⁶
- *Zuwanderung*: „Zuwanderung verläuft im engen Sinne der Migrationsforschung nur im Rahmen der Binnenwanderung“⁷, d.h. vom einfachen Wohnortwechsel über umfangreiche Wanderungen vom Land in die Stadt aus ökonomischen oder ökologischen Motiven bis hin zu Vertreibungen bei gewaltsamen Konflikten innerhalb der nationalen Grenzen.

Nach Deutschland sind verschiedene ethnische Gruppen aus unterschiedlichen Gründen eingewandert, wie zum Beispiel ausländische Arbeiter/innen, ausländische Flüchtlinge, Spätaussiedler/innen, jüdische Emigrantinnen/Emigranten aus der ehemaligen Sowjetunion usw.⁸ In Deutschland begann Mitte der 1950er Jahre eine Arbeitsmarktkrise. Es stand kein genügendes Arbeitskräftepotenzial zur Verfügung. Besonders die Bereiche Land- und Forstwirtschaft, Baugewerbe und Bergbau waren sehr betroffen. Auch wegen der Kriegstoten und -verwundeten war die Altersstruktur der Bevölkerung unausgewogen. Im deutschen Arbeitsmarkt standen nicht mehr ausreichend Erwerbstätige. Deswegen traf die Bundesregierung am 20. Dezember 1955 mit Italien „eine Vereinbarung über die Anwerbung und Vermittlung von Arbeitskräften“. Als weitere Lösung rekrutierte die Bundesregierung aus damaligen armen Ländern Arbeitskräfte, wie aus Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien, Jugoslawien. Tausende Arbeitskräfte aus diesen Ländern haben sich damals beworben, um in Deutschland eine Stelle zu bekommen. Zur Deckung der Anwerbekosten war pro Arbeitskraft eine Anwerbepauschale zu entrichten, die anfänglich 165 DM pro Kopf betrug.⁹

Damals bezeichnete man die ausländischen Arbeiter/innen als „*Gastarbeiter*“, mithin als Arbeiter, die nur vorübergehend anwesend sind. Daher hat man sie auch wie einen Gast begrüßt,

⁵ Meinhardt, R., 2005, S. 25.

⁶ vgl. ders. S. 26.

⁷ ders. S. 26

⁸ vgl. ders. S. 25

⁹ vgl. ders. S. 34

wie zum Beispiel die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände im Jahre 1964 den Portugiesen Armando Sa Rodrigues.¹⁰ Die Zahl der Bewerber hat sich Tag für Tag erhöht. In den Anwerbebüros wurden nach Angaben des Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit Tag für Tag bis zu 1600 Ausländer angeworben.¹¹ Alle Mitwirkenden dachten zu jener Zeit, dass die einsetzende Arbeitsmigration ein vorübergehendes Phänomen sei. Einige Deutsche profitierten auch von dieser Situation. Berechnungen nach Braun & Heinz (2002) zeigen, dass zwischen 1960 und 1970 rund 2,3 Millionen Deutsche von Arbeiter- in Angestelltenposition aufgestiegen sind.¹²

Aber obwohl die Rezession im Jahre 1967 überwunden ist, war die Zahl der ausländischen Arbeitsnehmer im Jahre 1973 bis auf 2,6 Millionen gestiegen. Das zunächst positive Image der Gastarbeiter änderte sich in der ersten größeren Rezession im Jahre 1966/67. Nun hieß es: „Die Italiener nehmen den Deutschen die Arbeitsplätze weg und sollten in ihre Heimat verschwinden.“¹³ Jetzt waren die ausländischen Arbeitskräfte weder eine „Lösung“ noch „Gäste“, sondern nur „Ausländer“ und ein „Problem“ für den deutschen Arbeitsmarkt. Um es mit Simmel (1983) auszudrücken:

„Der Gast, der keinerlei Ansprüche hatte und von dem die Gesellschaft profitiert hatte, wird nun zum Fremden und tritt in Konkurrenz, weil er beginnt gleichberechtigt bestimmte Bereiche mitzubenutzen.“¹⁴

Bade (1994) beschreibt, dass seit 1955 bis zu diesem Zeitpunkt rund 14 Millionen Ausländer nach Deutschland gekommen waren und davon sind ca. 11 Millionen in ihre Heimat zurückgegangen.¹⁵ Die Türken stellten 1971 den größten Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung dar. Im Jahre 1962, am Anfang der Anwerbung, reisten 15.269 Arbeiter aus der Türkei nach Deutschland ein. 1970 erreichte die Zahl ihren Höhepunkt und stieg auf 123.626 Einreisen.¹⁶ Aber Egger (1983) betont, dass nach dem Anwerbestopp die Anzahl der ausländischen Arbeitsmigranten von 2,6 Millionen im Jahr 1973 bis auf 1,8 Millionen im Jahr 1978 sank.¹⁷ Im selben Jahr lebten in der Bundesrepublik 910.525 Türken.

¹⁰ vgl. Meinhardt, R., 2005, S. 35.

¹¹ vgl. Meinhardt, R., 1984, S. 11.

¹² vgl. Meinhardt, R., 2005, S. 35.

¹³ vgl. ders. S. 35.

¹⁴ Simmel, G., (1983 zitiert nach Janke, H. 1987)

¹⁵ vgl. Meinhardt, R., 2005, S. 36.

¹⁶ vgl. Jamin, M., (1999 zitiert nach Sökefeld, M., 2004)

¹⁷ vgl. Meinhardt, R., 2005, S. 36.

Die deutsche Bevölkerung reagierte auf die Zahl der türkischen Arbeiter/innen zunehmend kritisch und verängstigt. Die Darstellung in den Medien verstärkte diese Ängste. Der SPIEGEL beispielsweise leitete eine äußerst einseitige Diskussion in der Auseinandersetzung um die Integrationsproblematik türkischer MigrantInnen ein. Am 30. Juli 1973 lautete die Schlagzeile („Der Spiegel“, Nr. 31, 30. Juli 1973) „Ghettos in Deutschland – Eine Million Türken“. Der Text über Migranten begann mit der Überschrift: „Die Türken kommen – rette sich, wer kann“. Mit einem rassistischen Titel wurde hier die soziale Benachteiligung der Migranten verdeckt und die Vorstellung einer „Überfremdung“ angeheizt.¹⁸

Mit dem Anwerbestopp verbot die Bundesregierung den Ausländern, die von nun an Deutschland verließen, die Wiedereinreise nach Deutschland. Daher blieben viele ausländische Arbeiter/innen in Deutschland und holten ihre Familienangehörigen nach. Daraufhin versuchte die Bundesregierung mit der Senkung des Kindergeldsatzes für die nicht in Deutschland lebenden Kinder ausländischer Arbeitnehmer/innen, die Zahl der Ausländer/innen zu reduzieren und Einwanderung zu vermeiden.¹⁹ Auch durften Angehörige, die nach dem 1. Dezember 1974 eingereist waren, grundsätzlich nicht mehr arbeiten.²⁰ Mit verschiedenen administrativen Maßnahmen versuchte man also die Einreise nach und das Leben in Deutschland zu erschweren.

Ende der 1970er Jahre ändern sich die Gründe der Einwanderung aus der Türkei. Zu diesem Zeitpunkt gab es in der Türkei eine massive Polarisierung zwischen extremen Rechten und radikalen Linken und eine wachsende staatliche Repression. Daher kamen zu jener Zeit vermehrt politische türkische Flüchtlinge (eher aus dem linken politischen Spektrum) nach Deutschland.²¹

„War in den Jahren zuvor die türkischen Bevölkerung in Deutschland nur um jeweils wenige zehntausend pro Jahr gestiegen, so wuchs sie von 1978 bis 1981 um fast 400.000 an. Allein von 1979 bis 1980, im unmittelbaren zeitlichen Umfeld des türkischen Militärputsches vom 12. September 1980 stieg die türkische Bevölkerung in Deutschland um 200.000.“²²

¹⁸ vgl. Sökefeld, M., 2004, S. 12.

¹⁹ vgl. Meinhardt, R., 2005, S. 36.

²⁰ vgl. Pagenstecher, C., 1994, S. 48.

²¹ vgl. Sökefeld, M., 2004, S. 13.

²² EFMS 1997, Tabelle 2.1.4. Ein Teil des Wachstums der türkischen Bevölkerung in Deutschland geht nicht auf neue Einreisen sondern auf in Deutschland geborene Kinder zurück.

Unter diesen Mitte der 1980er Jahre aus der Türkei nach Deutschland eingewanderten Flüchtlingen waren viele Kurden. Der Grund dafür war der Krieg zwischen der PKK (Partiya Karkerên Kurdistan) und der türkischen Armee im Osten Anatoliens.²³ Herbert (2001) stellt fest, dass nach zahlreichen Umfragen zwischen 1978 – 1983 die deutschen Befragten von dem hohen Ausländeranteil sich bedroht fühlten.²⁴ Angesichts dieser Situation verfolgte die Bundesregierung eine Doppelstrategie. Einerseits versuchte, sie den Zuzug nach Deutschland einzuschränken und die Ausländer/innen zu unterstützen, zurückzukehren. Andererseits versuchte sie, für die hier lebenden Migrantinnen und Migranten schnelle Integrationsmöglichkeiten zu erwirken.

Als im Herbst 1982 Helmut Kohl an die Macht kam, war die Ausländerpolitik im „Dringlichkeitsprogramm“ einer von vier Schwerpunkten (Schaffung neuer Arbeitsplätze, Sozialpolitik, Außen- und Sicherheitspolitik, Ausländerpolitik).²⁵ Nicht nur Arbeitsmigranten waren dabei in der Ausländerpolitik ein Problem, sondern auch die Asylbewerber. Die Zahl der Asylbewerber war bis 1975 unter 10.000 gelegen. Im Jahre 1979 stieg diese Zahl auf 51.500 an. Nach Angaben von Münch (1993), lebten 1980 schließlich in Deutschland 100.000 Asylanten.²⁶ Daher wurden die Regeln für die Arbeitsmigranten verschärft, weil sich ihre Situation mit der Asyl- bzw. Flüchtlingsfrage vermischte.²⁷ Sowohl unter den deutschen Bürgern als auch in der Bundesregierung herrschte Unruhe durch die Ausländer. Die Medien versuchten die Situation immer wieder aufzustacheln. Nicht nur schrieben die Tageszeitungen, Boulevardblätter, Magazine vermehrt über dieses Thema, die Berichterstattung über Ausländer wurde zudem durch rassistisches Gedankengut zunehmend negativ.

Unter der Regierung von Helmut Kohl trat am 1. Dezember 1983 mit dem Rückkehrförderungsgesetz ein Gesetz in Kraft, das hauptsächlich die Ausländer betraf, die arbeitslos und von Kurzarbeit betroffen waren. Mit diesem Gesetz mussten diese Arbeitnehmer/innen auf Sozialleistungen verzichten. Jeder Ausländer, der in seine Heimat zurückkehrte, bekam außerdem von der Regierung eine Rückkehrhilfe von 10.500 DM und ihre mitausreisenden Ehepartner und die unterhaltspflichtigen Kinder je weitere 1500 DM.²⁸

²³ vgl. Sökefeld, M., 2004, S. 13.

²⁴ vgl. Meinhard, R., 2005, S. 36.

²⁵ vgl. ders. S. 38.

²⁶ vgl. ders. S. 39.

²⁷ vgl. ders. S. 39.

²⁸ vgl. ders. S. 40.

Die SPD bezeichnete dieses Gesetz als „Hau-ab-Politik“.²⁹ Aber mit der Zeit zeigte dieses Gesetz seine Effektivität, weil die Anzahl der Ausländer durch die Rückkehrprämie abnahm. Im Jahre 1982 lebten in Deutschland 1.580.671 Türken. Durch die Rückkehrprämie sank ihre Zahl auf 1.401.932.³⁰ Trotz der gesunkenen Zahlen hatte sich jedoch das Bild von Ausländern nicht verbessert. Für die Politiker/innen waren die Hauptverursacher dieser Zuwanderungsprobleme die Asylbewerber/innen. Daher versuchte man mit massiven gesetzlichen Verschärfungen, wie den im Jahr 1993 in Kraft getretenen Asylverfahrensgesetzen, die Asylbewerberzahlen zu reduzieren.

Auch begannen Mitte der 1980er Jahren die ersten Gewalttaten gegen Ausländer in Deutschland.³¹ Die Berichte über Feindseligkeit gegenüber Asylbewerbern verursachten die ersten Übergriffe. Ab diesen Übergriffen hat man die Migranten und Migrantinnen in der Gesellschaft nicht nur als Täter, sondern auch als Opfer betrachtet:

- 1982 hatte sich aus Protest gegen den wachsenden Rassismus in Hamburg eine junge Türkin selbst verbrannt.
- 1985 wurden in Hamburg Mehmet Kaynakci und Ramazan Avcı von Skinheads ermordet.
- 1988 verübten Skinheads in Schwandorf/Bayern den ersten Brandanschlag auf ein überwiegend von Türken bewohntes Haus. Vier Menschen kamen dabei ums Leben.
- 1991 folgten Angriffe auf Flüchtlinge in Greifswald. An einem Tag wurden bis zu 78 Übergriffe auf Ausländer gezählt (Münch, 1993).³²
- Am 23. November 1992 gipfelten die Ausschreitungen in einem der furchtbarsten Gewaltakte auf MigrantInnen in der BRD. Bei einem Brandanschlag auf ein türkisches Wohnhaus kamen drei Türkinnen ums Leben.
- Am 29. April 1993 kam es nochmals zu einem ähnlichen Anschlag in Solingen, bei dem fünf türkische Frauen und Kinder starben.

²⁹ vgl. Herbert, U., 2001, S. 254.

³⁰ EFMS 1997, Tab. 1.2.1. .

³¹ vgl. Sökefeld, M., 2004, S. 13.

³² vgl. Meinhard, R., 2005, S. 44.

Trotz der hohen Zuwanderungszahlen hat man in der Ära der Kohl - Regierung Deutschland nicht als Einwanderungsland gesehen. Im Jahre 1998 nahm die neue rot-grüne Regierungskoalition ihre Arbeit auf. Ab diesem Zeitpunkt bekommen die Ausländer ihr nächstes Gesicht als „Zuwanderer“. Diese neue Regierung wollte eine am Faktum der Einwanderung orientierte Politik entwickeln. Nach Schulz-Kaempff (2005) kündigten sie in dieser Richtung zunächst ein neues Staatsbürgerschaftsrecht an, nach dem die Staatszugehörigkeit des Staates erworben wird, in dem die Menschen geboren werden.³³ Am 1. Januar 2000 trat dieses Staatsangehörigkeitsgesetz in Kraft: Mit diesem Gesetz bekommen die Kinder von eingewanderten Familien von Geburt an die deutsche Staatsangehörigkeit. Aber wenn die Kinder zwischen 18 und 23 die von den Eltern übernommenen Staatsangehörigkeiten nicht aufgeben, dann verlieren sie die deutsche Staatsangehörigkeit.³⁴ Mit dem Zuwanderungsgesetz im Jahre 2005 wurde die Zahl der Aufenthaltstitel auf zwei reduziert (die unbefristete Niederlassungserlaubnis und die befristete Aufenthaltserlaubnis). Aufenthaltserlaubnis und Arbeitsgenehmigung werden nun in einem Verwaltungsverfahren erteilt.³⁵ Das Besondere an diesem Gesetz ist, dass der Einwanderer nicht allein für die Integration verantwortlich ist, sondern auch der Staat beteiligt ist, insofern er die Aufgabe hat, die ausländischen Bürger bei der Integration zu fördern. Zentrales Ziel dieser Integration ist das Erlernen der deutschen Sprache. Dafür gibt es seit dem 1. Dezember 2004 sowohl Sprachkurse, die 600 Stunden umfassen, als auch Integrationskurse, die 30 Stunden umfassen. Jährlich nehmen 138.000 Eingewanderte diese Kurse in Anspruch. Nach Angaben von Bebenburg (2004) sind für die Finanzierung der Kurse im Staatshaushalt 208 Millionen Euro vorgesehen.³⁶

³³ vgl. Meinhard, R., 2005, S. 46.

³⁴ vgl. ders. S. 46.

³⁵ vgl. ders. S. 49.

³⁶ vgl. ders. S. 49.

FAZIT

Eine Geschichte mit unvorhergesehenem Ende. Niemand von den Beteiligten hat damals das, was in der Zukunft passieren konnte, wahrgenommen. Die Mehrheit dachte nicht, dass rund 14 Millionen Ausländer zwischen 1955 – 1973 nach Deutschland einwandern werden. Aber das war zu jener Zeit auch nicht das Problem. Diese Situation ist ein Problem geworden, als nur 80% der Einwanderer wieder in ihre Heimat zurückkehrten. Drei Millionen Ausländer sind in Deutschland geblieben. An dieser Stelle begann sich der Knoten zu knüpfen. Die Politiker wussten nicht, wie sie reagieren sollten, weil sie mit dem Verlauf dieser Geschichte nicht gerechnet haben. Jahrzehntlang hat die Kohl-Regierung die Wahrheit verdrängt, um die Konflikte abzuwehren, die im Einwanderungsverlauf aufgetreten sind. Deswegen haben sie Deutschland trotz hoher Zuwanderungszahlen nicht als Einwanderungsland bezeichnet.³⁷ Rückwärts blickend sind seit der Gründung der Bundesrepublik 1949 jährlich eine Viertelmillion Zuwanderer nach Deutschland gekommen. Im Jahre 1999 erreichte die Zahl über sieben Millionen.³⁸ Aber trotz allem sind sie für Deutschland immer noch Fremde.

„Einwanderer werden in Deutschland nach wie vor als „Fremde“ kategorisiert – auch wenn sie seit vierzig Jahren in Deutschland leben, auch wenn sie hier geboren sind.“³⁹

³⁷ vgl. Meinhard, R., 2005, S. 46.

³⁸ vgl. Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 9.

³⁹ Sökefeld, M., 2004, S. 14.

1.2 Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bildungspolitik Deutschlands

„Bildungspolitik bezieht sich auf alle gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen und Organisationen, in denen sich Menschen vom Kleinkindalter bis ins hohe Alter Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen aneignen und umfasst alle politischen Maßnahmen zur Entwicklung und Gestaltung des Bildungswesens. Chancengleichheit und Sicherstellung der für die Gesellschaft notwendigen Qualifikationen sind erklärte Ziele der Bildungspolitik in einem demokratischen Staat.“⁴⁰

Nicht nur die ausländischen Arbeitnehmer spielten in dieser Einwanderungsgeschichte eine Rolle, sondern auch ihre Kinder, dies allerdings in unterschiedlichen Bereichen. Da die Eltern im Arbeitsmarkt tätig waren, versuchten die Kinder ihre Anwesenheit im deutschen Bildungssystem zu behaupten und einen Platz in diesem System zu bekommen. Aber leider war dies für beide Seiten nicht einfach. Seit über vierzig Jahre leben Migranten in Deutschland. Da Deutschland bis 1998 von der Bundesregierung nicht als Einwanderungsland gesehen wurde, waren auch die Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung der deutschen Sprache bei den ausländischen Schüler/innen sehr gering. Beide Seiten der an dieser Einwanderungsgeschichte Beteiligten, sowohl die Gastarbeiter als auch die Bundesregierung, sind von dem Gedanken ausgegangen, dass die Gastarbeiter in ihr Herkunftsland zurückgehen würden. So hatten zum Beispiel viele türkische Arbeiter/innen damals den Wunsch, in die Türkei zurückzukehren, um sich dort mit dem Ersparten eine neue Existenz aufzubauen. Aus diesem Grund fühlten sie sich eher mit der Türkei als mit Deutschland verbunden und neigten dazu, sich ihre Rückkehr offen zu halten. Das Ziel der damaligen deutschen Politik war nicht, die Gastarbeiter in Deutschland zu integrieren, sondern sie wieder zurückzuschicken. Deswegen gab es zum Beispiel auch in einigen Bundesländern noch bis Anfang der 1980er Jahre die speziellen Türkenklassen in den Schulen. Das Ziel war es, den Schülern „Türkisch“ zu vermitteln,⁴¹ um es den Kindern ausländischer Arbeitnehmern zu ermöglichen, sich in ihrer Heimat anzupassen, ohne Schwierigkeiten zu haben.

Als die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer an die deutschen Schulen kamen, waren die Schulverwaltungen zunächst einmal nicht sicher, ob diese Kinder im deutschen Schulsystem schulpflichtig waren oder nicht. Die Kultusministerkonferenz (KMK) machte am 07. Juni 1960 deutlich, dass die Regelung der Schulpflicht in den einzelnen Ländern nicht einheitlich war. Erst

⁴⁰ Potratz, Krüger, M., 2005, S. 57.

⁴¹ vgl. Demir, M. & Sönmez, E., 1999 und Subklew, E. (2001 zitiert nach Sökefeld, M. 2004)

im Jahre 1964 wurde die allgemeine Schulpflicht für die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer in allen Ländern der Bundesrepublik festgeschrieben.⁴²

Diese Situation war für die Lehrer/innen nicht einfach, es gab damals keine Wegweiser, an denen sie sich orientieren konnten. Eine war klar: die ausländischen Schüler/innen brauchten mehr als den normalen Unterrichtsstoff. Die Lehrer/innen versuchten sich mit ihrem geringeren Wortschatz, den sie in ihrem Urlaub gelernt hatten, mit den italienischen oder spanischen Kindern zu unterhalten. Aber als die türkischen Kinder in die Schulen kamen, wussten die Lehrkräfte nicht mehr weiter. Sie hofften, dass die Erziehungswissenschaften für diese neue, so noch nie da gewesene Situation einige Vorschläge vorlegen würden, damit sie auf diese Situation angemessen reagieren und die offensichtlichen Probleme, die damit verbunden waren, in den Griff bekommen könnten. Damals sind u.a. mehrere Lehrkräfte aus dem Ausland nach Deutschland gekommen, um den deutschen Lehrern Hilfestellung zu leisten. Im Jahre 1973 wurde das erste große Projekt der Ausländerpädagogik, das ALFA Projekt „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ gestartet. Die Ziele dieses Projekts waren, ein Modell für die Lehrerfortbildung zu entwickeln, die deutschen Lehrer/innen mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung über die Kultur der Herkunftsländer der Kinder vertraut zu machen und ihre Arbeit zu verbessern und zu erleichtern.⁴³

Im Folgenden wird beschrieben, welche Beschlüsse und Empfehlungen für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bildungspolitik in Laufe der Zeit in den Bundesländern verabschiedet worden sind:

- ***Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964***

In dem Beschluss 1964 wird an die Bundesländer appelliert, Maßnahmen zu treffen, damit sich die ausländischen Schüler in den deutschen Schulen leicht tun und dem Unterricht folgen können. In dem Beschluss sind zwei Grundgedanken hervorgehoben. Die ausländischen Kinder

⁴² vgl. Schmidtke P.H., 2005, S. 144-145.

⁴³ vgl. ders. S. 146-148.

und Jugendliche sind verpflichtet, in die Schule zu gehen, und die ausländischen Schüler/innen haben das Recht, ihre Muttersprache zu fördern.⁴⁴ Deswegen war zusätzlicher Unterricht in der Muttersprache in den Maßnahmen enthalten.⁴⁵ Zwar ist dies in die allgemeine Schulpflicht einbezogen worden, aber im Mittelpunkt der bildungspolitischen Maßnahmen stand doch die sprachlich-kulturelle und ethnische Homogenität.⁴⁶ Diesbezüglich haben die ausländischen Schüler/innen zusätzliche Unterrichtsstunden bekommen, in denen sie ihre Deutschkenntnisse verbessern konnten.

- *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971*

Die ausländischen Kinder, die erst in Bundesrepublik Deutschland schulpflichtig wurden, sollten möglichst von Anfang an zusammen mit den deutschen Kindern am Regelunterricht teilnehmen. Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971 wurden die Vor(bereitungs)klassen als Brücke zum Regelunterricht empfohlen. Die Klassengröße für diese Vorbereitungsklassen sollte niedrig gehalten werden. Die ausländischen Lehrer/innen sollten die Kinder in den Fächer Mathematik sowie natur- und kulturkundlichen Fächern in der Herkunftssprache unterrichten. Weniger sprachrelevante Fächer wie Musik, Kunst, Werken, Sport sollten mit den deutschen Kindern von deutschen Lehrer/innen unterrichtet werden.⁴⁷

„Diese Klassen lassen sich als institutionelle Vorkehrungen begreifen, die sprachliche Homogenität in den Regelklassen zu erhalten.“⁴⁸

Die Kinder, die die deutsche Sprache nicht gut beherrschten, wurden diesen Sonderklassen zugewiesen. Daher war die mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache der wichtigste Grund für diese Zuweisungen.⁴⁹ Weitere Maßnahmen waren die Sprachförderung im Deutschen, Hausaufgabenbetreuung und muttersprachlicher Ergänzungsunterricht.⁵⁰

Die Beschulung ausländischer Schüler/innen ist in den siebziger Jahren als Hauptproblem zu sehen, weil die Schulen hier sehr unterschiedlicher Meinung waren. Die größte Sorge war, ob die

⁴⁴ vgl. Langenfeld C., 2001, S. 32.

⁴⁵ vgl. Potratz, Krüger, M., 2005, S. 69.

⁴⁶ vgl. ders. S. 68.

⁴⁷ vgl. Langenfeld, C., 2001, S. 33.

⁴⁸ Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 167.

⁴⁹ vgl. ders. S. 167.

⁵⁰ vgl. Reich, H. & Hienz de Albentiis M., (1998 zitiert nach Potratz- Krüger M, 2005)

Unterrichtsangebote für die ausländischen Schüler ausreichend waren oder nicht. Eine weitere Sorge bestand darin, ob diese Kinder, die nun schwerpunktmäßig in Deutsch unterrichtet würden, den Kontakt zu ihrer Muttersprache teilweise oder ganz verlieren werden. Dies war auch ein Thema in den Tageszeitungen. Am 28.04.1970 stand im Bielefelder Westfalen Blatt (WB) ein Artikel unter dem Titel „Zu Gast in Bielefelder Schulen“.⁵¹

„Reicht das jetzige Unterrichtsangebot aus? Ist es tatsächlich eine Garantie dafür, dass die Gastarbeiterkinder nach Rückkehr ins Heimatland Anschluss an die dortigen Ausbildungsmöglichkeiten haben? Wären eigene Schulen für diese Kinder eine bessere Lösung als der Versuch, sie in unser Schulsystem zu integrieren?“⁵²

- *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. April 1976 (nochmalige Neufassung vom 26. Oktober 1979)*

Während die 1971er Empfehlungen Integrationsmaßnahmen beinhalten, lassen die 1976er und 1979er Empfehlungen neben den Vorbereitungsklassen wieder die nationalen Klassen zu. Begründung: die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit. Daher steht in diesen Empfehlungen die muttersprachliche Bildung im Vordergrund.

Bis 1976 wurden die ausländischen Schüler/innen regulär in die deutschen Regelklassen eingeschult oder gegebenenfalls auch in einen Schulkindergarten rückgestellt. Ab 1976 hatten die ausländischen Eltern noch die zusätzliche Möglichkeit bekommen, ihre Kinder in eine Vorbereitungsklasse einzuschulen. Dabei konnten die Eltern ihre Kinder zum einen in eine Vorbereitungsklasse in Normalform einschulen lassen, d.h. die Kinder, die Sprachdefizite hatten, konnten in diesen Vorbereitungsklassen im Normalform zwei Jahre lang unterrichtet werden. Dann waren die Kinder bereit am Unterricht der Regelklassen teilzunehmen. Zum anderen konnten sich die Eltern für Vorbereitungsklassen in Langform entscheiden. Im Vergleich zur Normalform konnten an den Klassen in Langform nur Schüler teilnehmen, die die gleiche Muttersprache hatten. Sie waren für die Jahrgangsstufen 1-6 vorgesehen. Die Kinder konnten nach der vierten Klasse oder nach der sechsten Klasse in die Regelklassen gehen. Durch diese Vorbereitungsklassen konnten sich die ausländischen Schüler/innen an die deutschen Schulen gewöhnen und den Zugang in die Regelklassen leichter schaffen. Die Lehrpläne orientierten sich

⁵¹ vgl. Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 105.

⁵² Bielefelder Westfalen Blatt, 28.04.1970.

an den deutschen Lehrplänen und es sollten Kenntnisse in der deutschen Sprache vermittelt werden.⁵³

Das Interessante dabei ist, dass diese Einrichtung von Vorbereitungsklassen nur für Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und für Berufsschulen vorgesehen war. Nur diese Schulen bekamen zusätzliche Mittel für die Ausländerförderung. Die Realschulen und Gymnasien hatten keine Vorbereitungsklassen (in Normal- oder Langform). Meiner Meinung nach traute man es damals den ausländischen Kindern nicht zu, dass sie einmal auch studieren werden. Deswegen war diese Einrichtung eine verdeckte Form institutioneller Diskriminierung. Außerdem schafften diese Vorbereitungsklassen in Langform freie Räume für die Regelschulen und entlasteten sie. Schon allein, dass der Unterricht zu zwei Dritteln von ausländischen Lehrern gehalten wurde, führte in dieser Situation dazu, dass nationale Regelklassen entstanden.⁵⁴ Außerdem sollten nach diesem Beschluss die ausländischen Schüler/innen nach den gleichen Regelungen wie ihre deutschen Mitschüler in die Sonderschulen überwiesen werden. Bei der Aufnahme in Sonderschulen sollten mangelnde Kenntnisse kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit sein. Die Kinder sollten zuerst mindestens zehn Woche lang beobachtet werden, bevor sie zur Sonderschule gehen mussten. Bei der Beobachtung zählten die folgenden Kriterien: deutscher Wortschatz, Wortschatz in der Muttersprache, die Intelligenz in sprachfreien Tests, Ausdauer und Konzentration usw.⁵⁵

„Am Scheitelpunkt der Entwicklung 1979/80 besuchten 2166 Schüler vor allem türkischer und griechischer Herkunft mehr als 100 Vorbereitungsklassen, davon 70 Klassen an Grundschulen.“⁵⁶

Dieser Beschluss wurde zum Teil heftig kritisiert, weil er die Möglichkeit zur Bildung national homogener Klassen gab. Die Kritiker führten an, dass die Segregation im schulischen Bereich verstärkt werde. So wurde angeführt:

„...dass die geplanten zweisprachigen Klassen sich in der Praxis schnell zu einsprachigen entwickeln. Da die Übergänge aus den zweisprachigen in deutsche Klassen nicht wie bei den

⁵³ vgl. Langenfeld, C., 2001, S. 35-36.

⁵⁴ vgl. Ratke, F.O., & Gomolla, M., 2007, S. 109.

⁵⁵ vgl. Langenfeld, C., 2001, S. 39.

⁵⁶ Ratke, F.O., & Gomolla, M., 2007, S. 109.

Vorbereitungsklassen verpflichtend, sondern nur möglich sind, ist zu erwarten, dass nationale Schulen entstehen.“⁵⁷

Am Anfang der 1980er Jahren stieg die Zahl der Migrantenkinder von 4.762 auf 8.682. Besonders wegen des Anwerbestopps sind die Zahlen der türkischen Kinder überproportional angestiegen, weil die türkischen Familien in besonderem Maße der Strategie der Familienzusammenführung folgten. Wenn sie zurück in ihrer Heimat zurückgekehrt wären, das wussten sie ganz genau, hätten sie als EG-Mitglieder keine zweite Chance gehabt, nach Deutschland zurück zu kommen.⁵⁸

Im Jahre 1982 wurden die Vorbereitungsklassen in Langform abgeschafft. Der Grund dafür war, dass diese Klassen nicht effektiv für ausländische Schüler waren und dass durch diese Klassen die erreichten Schulabschlüsse nicht besser waren als früher. Nur noch in begründeten Sonderfällen konnten diese Klassen eingerichtet werden.⁵⁹ Daher stand in der Bekanntmachung des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen vom 23. März 1982 der Deutschunterricht und der gemeinsame Unterricht im Mittelpunkt.

Die in der Zukunft zu erwartende vermehrte Heterogenität wird nicht festgestellt. „Die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft am Horizont wurde noch nicht wahrgenommen“. ⁶⁰ Daher wurden die ausländischen Schüler/innen zum Teil in eigens geschaffenen muttersprachlichen oder besonderen Klassen unterrichtet.⁶¹ Nach KMK-Statistiken (2002) schwankt Ende der 1990er Jahre der Anteil der ausländischen Schüler/innen zwischen 9,5 und 9,8 %. ⁶²

Wenn wir diese Situation mit jetzigen Statistiken vergleichen, dann können wir sehen, dass der Alltag der Schulen in Deutschland ohne ausländische Schüler nicht vorstellbar ist. Sie sind ein Teil der Bildungspolitik geworden, der immer mit berücksichtigt werden muss.

„Fast zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden und beruflichen Schulen haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. Legt man statt der Staatsangehörigkeit das

⁵⁷ Arbeiterwohlfahrt – Pressedienst, den 23.6. 1976, S. 1.

⁵⁸ vgl. Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2002, S. 103-104.

⁵⁹ vgl. Neue Westfälische Zeitung, 27.03.1982.

⁶⁰ Auernheimer, G., 2003, S. 38.

⁶¹ vgl. Meinhard, R., 2005, S. 37.

⁶² vgl. Potratz, Krüger, M., 2005, S. 64.

Kriterium Migrationshintergrund zu Grunde, kommt fast ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen in Westdeutschland aus Migrantenfamilien.“⁶³

Im Jahre 1996 wurde in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz bekannt gegeben, dass „Interkulturelle Kompetenz“ eine Spezial- und Querschnittsaufgabe der ganzen Schule ist. Außerdem wurden seit Ende der 1990er Jahre im Bund wichtige Aktivitäten zur Verbesserung der strukturellen und kulturellen Integration von Kindern aus Einwandererfamilien durchgeführt: frühere Sprachstandserhebungen, Ausweitung der Sprachförderung, Flexibilisierung des Schulanfangs, Ausbau verlässlicher Halbtags- und Ganztagschulen.⁶⁴

Auch ist im Jahre 2002 in einer Untersuchung der OECD über „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ das neue Lehrerleitbild im Unterricht festgelegt worden. In dieser Untersuchung hat eine internationale Expertenkommission einen Länderbericht für Deutschland vorgelegt. Das darin entwickelte neue Leitbild beruht auf drei Leitaspekten, von denen einer auf Heterogenität ausgerichtet ist.⁶⁵

„Die zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation und die größere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte auf die Bedürfnisse von Schülerrinnen und Schülern eingehen müssen, die auf Grund verschiedener Handicaps, Lernschwierigkeiten, sozialer Nachteile oder besonderer Fähigkeiten in ihrem Unterricht auch eine besondere Art der Betreuung brauchen.“⁶⁶

Hier lässt sich erkennen, dass die offensichtliche Verschiedenheit der Kinder ab 1996 als gleichwertig akzeptiert wird. So entstehen in vielfältiger Hinsicht neue Möglichkeiten des Lernens. Nach Laging (1999) wird die Heterogenität in den Klassen nicht als Hindernis, sondern als Chance für eine pädagogische Innovation begriffen.“⁶⁷

⁶³ Beck, M., 2005, S.6.

⁶⁴ vgl. Fürstenau, S. & Gomolla, M., 2009, S. 28.

⁶⁵ vgl. Priebe, B., 2008, S. 20.

⁶⁶ Priebe, B., 2008, S. 20.

⁶⁷ vgl. Hoff, S., 2006, S.7.

FAZIT

- Die Kinder ausländischer Arbeitsnehmer versuchten in der Einwanderungsgeschichte einen Platz im deutschen Bildungssystem zu bekommen.
- Die deutschen Lehrer geraten in eine schwierige Situation. Mit unterschiedlichen Kulturen im Unterricht fühlten sie sich zunehmend überfordert, weil sie bis dahin mit dieser Situation nicht konfrontiert waren.
- In Laufe der Zeit hat die Kultusministerkonferenz in der Bildungspolitik für ausländische Schüler und Jugendliche mehrere Beschlüsse und Empfehlungen verabschiedet. Schon allein diese zeigen uns, dass die Bildungspolitik keine klaren Ziele für die ausländischen Kinder und Jugendlichen setzte, woran sie sich hätten orientieren können. Dabei verfolgte die Bildungspolitik eine Doppelstrategie. Entweder versucht sie, die ausländischen Schüler in das Regelsystem mit Homogenitätsmaßnahmen zu integrieren, oder sie grenzte die Kinder durch Segregation in einem Parallelschulsystem mit speziellen nationalen Regelklassen aus.
- Ab den 90er Jahren wurde dann die Heterogenität im Sinne der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem wichtigen bildungspolitischen Thema.

2. Der Bildungsstand von Migrantinnen und Migranten in Deutschland

2.1 Allgemeine und berufliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem

Die Migrantenkinder und Jugendlichen sind die größte Herausforderung des deutschen Bildungssystems. Die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in diesem System zu einem Knoten geworden, den man nicht so leicht aufknüpfen kann. Die Gründe dafür versuchen Diehm und Radtke (1999) zu erklären:

Erstens: die Migrantenkinder stören die Gewohnheiten der Schulentwicklungsplanung. Durch die jahrelang steigenden Zahlen der Migrantenkinder ist der Schulbedarf gestiegen. Daher sind die zusätzlichen Kosten, Unkalkulierbarkeiten und Planungsrisiken für den Sozialstaat zu einer großen Belastung geworden.

Zweitens: die Migrantenkinder sind auch für die Unterrichtspraxis unangenehm geworden. Da die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen/ Schüler unterschiedlich sind, sind die Schulen durch diese Unterschiede verunsichert. Die Lehrer/innen versuchen, im Unterricht alle Schüler gleichzeitig zu unterrichten und die Klassen zu homogenisieren. Artelt (2003) u.a. führen zu dieser Homogenisierung folgendes aus:

„Sichtbarstes Ergebnis der Gliederung eines Systems in Schulformen, auf die sich Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgesichtspunkten verteilen, ist die Homogenisierung von Schülergruppen.“⁶⁸

Durch diese Homogenisierung der Lerngruppen versucht man in den Schulen gemeinsames Lernen zu fördern, um zur gleichen Zeit zum gleichen Ziel zu kommen, damit also alle Schüler gleich unterrichtet und gleichzeitig das Gleiche beigebracht bekommen.⁶⁹ In diesem Zusammenhang werden die kulturellen Differenzen zwischen ausländischen und deutschen Schülern vernachlässigt. Kultur wird nur dann in die Argumentationen mit aufgenommen, wenn die Schüler die Erwartungen nicht erfüllen, die die Schule als Voraussetzung ihrer Arbeit

⁶⁸ Artelt, C., u. a., 2003a, S. 59.

⁶⁹ vgl. Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 27.

formuliert.⁷⁰ Da die Migrantenkinder aber nun statt Homogenität Heterogenität fordern, werden sie zu einem „fast unlösbaren Problem“. Das Lehrangebot basiert natürlich auf Deutsch. Man erwartet, dass die Kinder rasch die deutsche Sprache erlernen und so ihr Möglichstes tun, damit sie am Unterricht in den passenden Regelklassen teilnehmen können. Aber das gelingt leider nur wenigen dieser Schüler/innen.

Ende des vierten Jahres der Grundschule zeigen sich die Schattenseiten des Schulsystems für die Schüler/innen, besonders für die Migrantenkinder. Eigentlich hat jeder Schüler und jede Schülerin den gleichen Wunsch, entweder auf die Realschule oder das Gymnasium zu gehen. Meines Erachtens wünscht sich kein Kind, in die Hauptschule zu kommen. Wenn die Lehrer/innen den Eltern als Ergebnis der Übertrittsentscheidung mitteilen, dass ihr Kind Hauptschulreif ist, dann gehen alle Träume zu Ende. Dieser Schmerz sitzt sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern tief. Migrantenkinder sind von diesen Herabstufungen sehr oft betroffen. Das Bildungssystem ermöglicht zwar Schüler/innen, die zur Hauptschule oder zur Realschule gehen, auch später noch auf höhere Schulformen überzutreten, aber die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Fall eintritt, ist sehr gering. Daher bleiben Kindern mit Migrationshintergrund nicht viele Möglichkeiten bzw. Chancen, sich zu beweisen, dass sie doch die Stärke in sich besitzen, um erfolgreich zu sein.

Die Situation bei den ausländischen Jugendlichen sieht nicht viel anders aus. Im Vergleich zur ersten Generation von Zuwanderern haben die ausländischen Jugendlichen ihre Eltern hinsichtlich der beruflichen Position überholt. Aber trotz allem liegen ihre Chancen auf eine qualifizierte Berufstätigkeit weit unter denen junger Deutscher.⁷¹ Da sich außerdem die Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren nicht verbessert haben, hat der Anteil der ausländischen Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung machen, abgenommen.

„Lag der Anteil Jugendlicher ausländischer Herkunft, die in eine berufliche Ausbildung im dualen System einmündeten 1986 noch bei 25%, so stieg die Ausbildungsquote bis 1994 deutlich auf 44% an, ist seither jedoch im Sinken begriffen. 1998 erreichte die Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher mit 38% gerade den Stand von 1991. 2000 war mit 40% eine leichte Besserung festzustellen.“⁷²

⁷⁰ vgl. Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 68-69.

⁷¹ vgl. Granato, M., 2003, S. 128.

⁷² Granato, M., 2003, S. 114.

Trotz der leichten Besserung in den schulischen Eingangsqualifikationen, haben die Jugendlichen ausländischer Herkunft auf dem Arbeitsmarkt nicht so große Möglichkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, weil rund 40 % der Jugendlichen ausländischer Herkunft die Schule mit dem Hauptschulabschluss beenden. Nach Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2001) haben über 80 % der Schulabgänger ausländischer Nationalität 2001 einen Schulabschluss erreicht, einen Realschulabschluss haben 29 %, die Hochschulreife 15%. Rund 40% haben die Schule mit dem Hauptschulabschluss abgeschlossen.⁷³

Rund 66 % der deutschen Jugendlichen bekommen einen Ausbildungsplatz. Im Vergleich zu jungen Deutschen ergatterten nur 40% der Jugendlichen ausländischer Herkunft einen Ausbildungsplatz. Obwohl sich die schulischen Bildungsabschlüsse von ausländischen Jugendlichen im Vergleich zu den 1980er Jahren verbessert haben - 45% der ausländischen Schulabsolventen erreichen die mittlere Reife - hat sich die Chance dieser Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, nicht verbessert. Auch hat sich bei den Schulabschlüssen der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht wesentlich verringert. Letztlich sind damit aber die Aussichten Jugendlicher ausländischer Herkunft auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz geringer geworden als bei deutschen Jugendlichen.⁷⁴

Tabelle 1: Ausländische und deutsche Schulabgänger nach Art des Schulabschlusses 2001 in Deutschland (in Prozent)

| | <i>Ausländische Schulabgänger</i> | <i>Deutsche Schulabgänger</i> |
|---|-----------------------------------|-------------------------------|
| Ohne Hauptschulabschluss (einschließlich Sonderschulen) | 16,4 | 6,9 |
| Mit Hauptschulabschluss | 38,9 | 23,1 |
| Realschul-oder gleichwertiger Abschluss | 29,3 | 39,0 |
| Hochschul-/Fachhochschulreife | 15,4 | 31,0 |

Quelle: Statistische Bundesamt, Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen; Reihe 2 Berufsbildende Schulen. Eigene Berechnungen des BIBB.

Die ausländischen Jugendlichen haben nur in einigen Berufen mehr Möglichkeiten als deutsche Jugendliche, weil diese Berufe für Deutsche nicht so attraktiv wie früher sind. Die Arbeitsbedingungen dieser Berufe sind eher schlecht und die Aufstiegchancen gering. Da nun die Jugendlichen ausländischer Herkunft keine so große Auswahl bei den Ausbildungsberufen

⁷³ vgl. Granato, M., 2003. S. 114.

⁷⁴ vgl. Granato, M., 2003. S. 114-115.

haben, konzentrieren sie sich besonders auf diese Ausbildungsberufe. Sie nehmen eher die ungewollten Ausbildungsplätze in Kauf als ein deutscher Jugendlicher. Das weist sehr deutlich darauf hin, dass sich die Ausgrenzung und Diskriminierung der ausländischen Kinder im Bildungssystem auch auf ihre Berufsausbildung auswirkt.

Die ausländischen Jugendlichen haben mit ihren schulischen Abschlüssen außerdem geringere Möglichkeiten, einen Zugang an die Hochschulen zu bekommen.

„Der größte Unterschied zwischen der alterstypischen Beteiligung der ausländischen und der deutschen Bevölkerung zeigte sich beim Studium, denn es studierten - relativ gesehen - viermal so viele Deutsche wie ausländische Bildungsinländer.“⁷⁵

Daher sind ausländische Jugendliche verstärkt auf eine betriebliche Ausbildung angewiesen. Aber besonders für die Jugendlichen mit türkischem und muslimischem Familienhintergrund ist der Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung auch sehr beschränkt, weil Misstrauen und Vorurteile von Personalchefs die Entscheidungen negativ beeinflussen.⁷⁶

FAZIT

Die unklaren Ziele der Bildungspolitik für ausländische Kinder und Jugendliche hat im langfristigen Verlauf zu einem mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern und Jugendlichen geführt. Obwohl sich aber bei den Jugendlichen ausländischer Herkunft in den schulischen Leistungen erhebliche Verbesserungen abzeichnen, haben sie auf dem Arbeitsmarkt nicht so viele Möglichkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, wie ihre deutschen Mitschüler.

⁷⁵ Jeschek, W., 2002, Wochenbericht des DIW Berlin 27/02.

⁷⁶ vgl. Schaub, G., (1991 zitiert nach Granato, 2003).

2.2 Der Bildungsstand der Schüler und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blickpunkt der PISA-Studien

PISA („Programme for International Student Assessment“) erfasst Schülerleistungen auf internationaler Basis. Durch PISA gewinnen die Teilnehmerstaaten alle neun Jahre einheitliche Informationen über ihre Schulen und darüber, wie gut es ihnen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Da das Projekt PISA ein langfristig angelegtes Projekt ist, umfasst es drei Erhebungszyklen. Die erste PISA-Erhebung fand im Jahr 2000 statt, die zweite im Jahr 2003 und die dritte Erhebung wurde 2006 durchgeführt. In jedem der Zyklen wurden drei unterschiedliche Bereiche, Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung, untersucht. Bei jedem Durchgang wurde ein Bereich vertieft untersucht. Bei PISA 2000 war der Schwerpunkt die Lesekompetenz, bei PISA 2003 die Mathematik und bei PISA 2006 die Naturwissenschaften.⁷⁷ Die Zielgruppen waren 15 jährige Schülerinnen und Schüler. An dieser Studie haben 32 Staaten teilgenommen, davon 28 Mitgliedsstaaten der OECD.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Studien zusammenfassend dargestellt. Die Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (PISA 2003) stehen dabei im Vordergrund.

▪ Deutlich schwächere Leistungsergebnisse der Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Laut den PISA -Ergebnissen von 2000 stellen Baumert & Schümer (2001-2002) fest, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien deutlich geringere Bildungserfolge als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund erzielen und das, obwohl die Schüler/innen der zweiten Generation ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben.⁷⁸ Im Bereich Lesen ist der Leistungsmittelwert der 15 jährigen Schüler/innen mit Migrationhintergrund nicht mehr signifikant niedriger als der OECD Durchschnitt, sondern fast gleich. In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften steht der Leistungsmittelwert über dem jeweiligen Durchschnitt der OECD-Staaten. Aber trotz allem zeigen die Leistungswerte der Schüler/innen

⁷⁷ vgl. Artelt, C., u.a., 2002, S. 1-2.

⁷⁸ vgl. Artelt, C., u. a., 2003a, S. 51.

aus zugewanderten Familien in Deutschland einen erheblichen Abstand zu denen der leistungstärksten Staaten.⁷⁹

Knapp 50% der Jugendlichen aus zugewanderten Familien können im Lesen die elementare Kompetenzstufe 1 nicht überschreiten, obwohl 70% dieser Gruppe die Schule in Deutschland abgeschlossen hat. Diese Defizite beim Lesen beeinflussen auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereiche negativ.⁸⁰

„Im Lesen verfügen knapp 10 Prozent der Jugendlichen aus Familien der höchsten Sozialschichtgruppen lediglich über elementare Kompetenzen (Kompetenzstufe I und darunter); in anderen Sozialschichtgruppen liegt der Anteil zwischen 20 und 30 Prozent und erreicht in der Gruppe der Kinder von un- und angelernten Arbeitern fast 40 Prozent.“⁸¹

Daher weist PISA 2000 darauf hin, dass die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern in allen untersuchten Kompetenzbereichen beachtlich groß sind.⁸²

Der geringere Schulerfolg der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wird durch PISA 2000 mit unterschiedlichen Aspekten erklärt: Sprachhintergrund der Zuwanderer, Verweildauer in Deutschland, die Sprachgepflogenheiten und Sozialschicht der Familie und die schulische Förderung. Außerdem setzt die Studie auseinander, dass auch institutionelle Bedingungen für die schulischen Leistungen verantwortlich sind, wie z.B. die Häufigkeit der Ausgliederung leistungsschwacher Schüler/innen, verspätete Einschulungen, Klassenwiederholungen oder Herabstufungen auf einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang.⁸³

„Bei PISA 2003 gab es gegenüber PISA 2000 eine Reihe von Neuerungen und Erweiterungen, sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene.“⁸⁴

PISA 2003 untersucht drei Untergruppen von Migrantenkindern und die Mathematikkompetenzen werden nach diesem Migrationsstatus erhoben:⁸⁵

⁷⁹ vgl. Artelt, C., u.a., 2003a, S. 53.

⁸⁰ vgl. Artelt, C., u.a., 2003b, S. 57.

⁸¹ Artelt, C., u.a., 2002, S. 13.

⁸² vgl. Artelt, C., u.a., 2002, S. 21.

⁸³ vgl. Artelt, C., u.a., 2002, S. 21.

⁸⁴ Besonderheiten bei PISA 2003, IPN.

⁸⁵ vgl. BMBF, 2006, S. 29.

1. Schülerinnen und Schüler der ersten Generation (im Ausland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern).
2. Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation (im Inland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern, die ihre gesamte Schulbildung im Erhebungsland erhalten haben).
3. Schülerinnen und Schüler aus einheimischen Familien (im Erhebungsland geborene Schüler/innen mit mindestens einem im Land geborenen Elternteil).

In dem Bericht werden die Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen mit Migrationshintergrund und mit einheimischen Schüler/innen verglichen. Die ersten Ergebnisse von PISA 2003 (OECD, 2004a) legen dar, dass die Schüler/innen aus einheimischen Familien in den meisten Ländern viel besser abschneiden als die Mitschüler mit Migrationshintergrund.⁸⁶

Im Bereich mathematische Grundbildung unterschied PISA 2003 sechs Kompetenzstufen.



„**Auf Stufe 1** können Schüler auf Fragen zu vertrauten Kontexten antworten, bei denen alle relevanten Informationen gegeben und die Fragen klar definiert sind. Sie können Informationen identifizieren und Routineverfahren gemäß direkten Instruktionen in unmittelbar zugänglichen Situationen anwenden. Sie können Handlungen ausführen, die klar ersichtlich sind und sich unmittelbar aus den jeweiligen Situationen ergeben. **Auf Stufe 6** können Schüler Informationen, die sie aus der Untersuchung und Modellierung komplexer Problemsituation erhalten, konzeptualisieren, verallgemeinern und auf neue Situationen anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Darstellungen miteinander verknüpfen und flexibel zwischen diesen hin und her wechseln. Schüler auf dieser Stufe besitzen die Fähigkeit zu anspruchsvollem mathematischem Denken und Argumentieren [...].“⁸⁷

Stufe 2 repräsentiert das Basisniveau an Mathematikkompetenz auf der PISA-Skala. Wenn die Schüler/innen Stufe 2 erreichen, dann beweisen sie, dass sie z.B. grundlegende Formeln anwenden und direkte logische Denkschritte vollziehen können.

„Ein international auffälliges Ergebnis ist, dass Jugendliche der ersten Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren, der oder die Jugendliche selbst ist in Deutschland geboren) in Deutschland noch

⁸⁶ vgl. BMBF, 2006, S. 18.

⁸⁷ BMBF, 2006, S. 36.

ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche erzielen, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind und ihre gesamte Schulzeit in deutschen Schulen verbracht haben.“⁸⁸

Die Gründe dafür können vielfältig sein. Die erste Generation hatte es nicht einfach. Sie sind einer neuen Kultur begegnet, die sie vorher nicht gekannt haben. Sie mussten sich erst an diese neue Kultur und soziale Situation anpassen und eine neue Sprache erlernen. Das deutsche Schulsystem war für sie auch fremd. Daher mussten sie sich erst mit einem ungewohnten Schulsystem vertraut machen.

Eigentlich müsste die Situation für Jugendliche aus der zweiten Generation anders aussehen, als sie es laut den Ergebnissen aus den PISA-Studien tut. Diese Jugendlichen sind, wie die einheimischen Jugendlichen, in Deutschland geboren und haben ihre gesamte Schulzeit im deutschen Schulsystem verbracht. Trotzdem zeigen die PISA Studien, dass die Jugendlichen aus der zweiten Generation nicht so erfolgreich sind wie ihre einheimischen Mitschüler. In Deutschland sind die Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen von allen untersuchten Ländern am größten. Die Schüler/innen der zweiten Generation schneiden gegenüber den einheimischen Schülern um 93 Punkte schlechter ab.⁸⁹

Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein geringerer Teil der einheimischen Kinder die Stufe 2 nicht erreicht hat. Aber im Vergleich zu ihnen haben 25 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund der ersten Generation in Deutschland die Stufe 2 nicht erreicht. Die Leistungen der zweiten Generation sehen nicht anders aus. Über 40 % der Schüler/innen der zweiten Generation zeigen schlechtere Leistungen als Stufe 2.⁹⁰ Auch die Schüler/innen der zweiten Generation in Deutschland erreichen in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz oft nur die Stufe 1. Unter Stufe 2 jedoch erwarten die Schüler/innen im Hinblick auf ihre Zukunft erhebliche Probleme in ihrem späteren Berufs- und Privatleben.⁹¹

Obwohl die Jugendlichen der ersten Generation zu besseren Ergebnisse kommen als die der zweiten Generation, bleiben sie deutlich hinter dem OECD-Durchschnitt zurück. Im Bereich Mathematik bestehen zwischen der ersten Generation und Schülern aus einheimischen Familien

⁸⁸ PISA-Bericht, 2003, S. 37.

⁸⁹ vgl. BMBF, 2006, S. 35.

⁹⁰ vgl. ders. S. 48.

⁹¹ vgl. ders. S. 9.

nicht so viele Leistungsunterschiede, wie in den Bereichen Lesekompetenz und Naturwissenschaften.

Auch der dritte Durchgang PISA 2006 zeigt, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich geringere Leistungen erreicht haben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Auch ist sehr bedenklich, dass die Studie zeigt, dass die Situation besonders für die Schüler/innen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, nicht einfach ist. Die Leistungsunterschiede sind zum größten Teil in Bayern, Rheinland-Pfalz und Hessen zu beobachten. Die Jugendlichen aus zweiter Generation, die in Deutschland aufgewachsen sind, haben auch in dieser Studie wieder zum Teil schlechter oder gleich abgeschnitten, als die Jugendlichen aus erster Generation. PISA 2006 weist darauf hin, dass dies in Zusammenhang mit der unterschiedlichen Zusammensetzung dieser Generationen hinsichtlich der Herkunftsländer der Eltern stehen kann.

Als Gründe für diese unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Jugendlichen mit oder ohne Migrationsgrund werden zu 40 bis 50% Unterschiede im Sprachgebrauch und der sozialen Herkunft genannt. Die Ergebnisse widerlegen die häufig vertretene These, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Ländern hinsichtlich der Teilhabe am Bildungssystem bis heute noch schlecht integriert sind.⁹²

▪ **Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und den Schulleistungen**

Da die Migrantenkinder zu Hause häufiger ihre eigene Muttersprache sprechen als die Unterrichtssprache, könnte diese Tatsache ein wichtiges Hindernis sein für den erfolgreichen Erwerb von Mathematik- und Lesekompetenzen. Auch Schmid (2001) weist darauf hin, dass die Schüler/innen mit Migrationshintergrund oft mit Bedingungen der Mehrsprachigkeit konfrontiert sind. Deshalb weisen diese Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, besonders ausgeprägte Leistungsnachteile auf.⁹³

Laut OECD (2001b; 2004a) verdeutlichen auch die Ergebnisse aus PISA 2000 und PISA 2003, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen,

⁹² vgl. Prenzel, M., u.a., 2007, S. 19-20.

⁹³ vgl. BMBF, 2006, S. 52

ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen als solche, deren Familien in der Testsprache kommunizieren.⁹⁴

Aber dies bedeutet nicht, dass ein in einem mehrsprachigen Umfeld aufgewachsenes Kind nicht erfolgreich sein kann. Nach Bialystok (2001) können sogar Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Sprachkompetenz sowohl in der Unterrichtssprache als auch in der zu Hause gesprochenen Sprache von einem mehrsprachigen Umfeld profitieren.⁹⁵

Dennoch muss man auch den Tatsachen ins Auge sehen, denn die die zu Hause unzureichend gesprochene Unterrichtssprache kann sich negativ auf die Lernfortschritte der Schüler/innen auswirken. Sowohl die Schüler/innen der ersten Generation, als auch der zweiten Generation, die die Unterrichtssprache zu Hause nicht sprechen, fallen im Bereich Lesen noch stärker ab als im Bereich Mathematik. Sie liegen um fast eine Kompetenzstufe hinter den einheimischen Jugendlichen. Daher haben diese Jugendlichen auch im Alltag Probleme, die Bereiche Mathematik und Lesekompetenz aktiv zu nutzen. Die Schüler/innen der zweiten Generation in Deutschland erreichen nicht einmal die Stufe 1 in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz. Deshalb wird darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, meist schlechter abschneiden als solche, die dies zu Hause tun.⁹⁶

- **Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Herkunft und dem Bildungserfolg.**

In PISA 2003 sind zahlreiche Aspekte der familiären Lebensverhältnisse in Betracht gezogen worden: die Familienstruktur, Bildungsabschlüsse, Erwerbstätigkeit der Eltern, kulturelle Besitztümer und die berufliche Stellung der Eltern. Es wurde geprüft, inwieweit diese Aspekte mit der mathematischen Kompetenz der Jugendlichen in Zusammenhang stehen.

⁹⁴ vgl. BMBF, 2006, S. 52.

⁹⁵ vgl. ders. S. 52.

⁹⁶ vgl. ders. S. 62.

Schon PISA 2000 hat festgestellt, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg besteht. In keinem Land ist dieser Zusammenhang enger und steht in so unmittelbarer Relation zueinander als in Deutschland.

„Von den Kindern mit in Deutschland geborenen Eltern besuchen mehr als 30 Prozent das Gymnasium; in der Gruppe der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren sind, beträgt der Anteil nur knapp 15 Prozent. Für den Hauptschulbesuch liegen die entsprechenden Quoten bei etwa 25 und fast 50 Prozent.“⁹⁷

Infolgedessen sind die signifikanten Leistungsunterschiede im Bereich Mathematik zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schüler/innen nach PISA 2003 sowohl mit sozioökonomischen und soziokulturellen als auch mit Merkmalen der Institution Schule zu erklären. Im Vergleich zu einheimischen Familien haben die Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt einen untergeordneteren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Die Eltern der ersten und zweiten Generation sind etwa fünf Jahre weniger in die Schule gegangen als die einheimischen Eltern. Der Bildungsstand der Eltern ist damit nicht so hoch wie bei einheimischen Eltern. Aus diesem Grund ist es für diese Eltern aber schwerer, ihre Kinder zu Hause bei der Hausaufgabenbetreuung zu unterstützen. Da die Kinder mit Migrationshintergrund meist vom einen sozial stärker benachteiligten familiären Hintergrund betroffen sind, sind sie deutlich mehr auf sich selbst gestellt.⁹⁸ In dieser Richtung wurde in den PISA-Studien untersucht, inwieweit die Eltern in sozioökonomischer Hinsicht integriert sind. Mit Hilfe der Normwerte auf dem PISA-Index wurde der wirtschaftliche, soziale und kulturelle Status (ESCS) der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund erforscht.⁹⁹ Am Ende der ESCS-Verteilung wird deutlich, dass die Schüler mit Migrationshintergrund aus niedrigen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnissen kommen. Hier verknüpfen sich nun die soziale Herkunft und der Bildungserfolg. Die Schüler/innen aus Migrantenfamilien kommen aus weniger günstigen sozioökonomischen Verhältnissen und der Bildungsstand der Eltern ist nicht so hoch wie bei den einheimischen Mitschüler.

„In den Hauptschulen kommen fast 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus der untersten Sozialschicht (ESCS-Quartil). In den Gymnasien stammt dagegen die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern, die der oberen Sozialschicht (ESCS-Quartil) angehören.“¹⁰⁰

⁹⁷ Artelt, C., u.a., 2002, S. 13.

⁹⁸ vgl. BMBF, 2006, S. 71-73.

⁹⁹ vgl. ders. S.73.

¹⁰⁰ Prenzel, M., u.a., 2004, S. 22.

Gerade in Deutschland stellte man also einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematischer Kompetenz fest. 76 Kompetenzpunkten liegen jeweils zwischen dem obersten und untersten Quartil der sozialen Herkunft in den unterschiedlichen Schulformen. Die Differenz in den Haupt- und Realschulen beträgt etwa 50 Punkte.¹⁰¹ Der größte Teil der Jugendlichen aus zugewanderten Familien gehört zur unteren Sozialschicht. Nach den PISA-Studien sind jedoch die Chancen, auf das Gymnasium zu kommen mit dem sozioökonomischen Status verknüpft. Daher besucht der überwiegende Teil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Hauptschulen. Demgegenüber besuchen Jugendliche ohne Migrationshintergrund das Gymnasium häufiger.¹⁰²

- **Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind lernmotiviert und haben eine positive Einstellung zur Schule.**

Die Ergebnisse der PISA-Studien deuten auch darauf hin, dass die Schüler/innen mit Migrationshintergrund eigentlich eine hohe Lernmotivation besitzen und eine positive Einstellung zur Schule haben. Sie drücken ihre positiven Einstellungen zur Schule aus und sind sehr interessiert an Mathematik.

„Gleichmaßen stimmen 52% der Schüler aus einheimischen Familien, 59% der Schüler der zweiten Generation und 64% der Schüler der ersten Generation eher oder ganz der Aussage zu, dass es sie interessiere, was sie im Fach Mathematik lernten.“¹⁰³

Außerdem zeigen die Ergebnisse auch, dass die Migrantenkinder sehr viel höhere Bildungserwartungen haben als gleichaltrige einheimische Schulkameraden. Obwohl diese Erwartungen mehrmals unrealistisch sind, macht diese Betrachtung der erhofften Bildungsaussichten auch Hoffnung. Nach ihren eigenen Aussagen sind diese Schüler/innen motiviert und gehen davon aus, Erfolg zu haben.¹⁰⁴

Dies lässt darauf schließen, dass die Lernmotivation zu guten Leistungen führen könnte, wenn die Schulen auf dieser Basis aufbauen könnten.

¹⁰¹ vgl. Prenzel, M., u.a., 2004, S. 23.

¹⁰² vgl. Prenzel, M., u.a., 2004, S. 26.

¹⁰³ BMBF, 2006, S. 102.

¹⁰⁴ vgl. BMBF, 2006, S. 112.

„Schulen müssen ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur die notwendigen kognitiven Basiskompetenzen, sondern auch andere grundlegende Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln, damit diese lernen, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Dies betrifft unter anderem das Interesse am Lernen, Motivation und Selbstvertrauen.“¹⁰⁵

Die Analyse der OECD (2003c) betont dies wie folgt: Wenn ein Schüler seine Motivation gegenüber der Schule verliert und sich von der Schule entfremdet, dann wird die Gefahr groß, dass das Kind sowohl in der Schule als auch in der Arbeitswelt schlechtere Leistungen erzielt als normalerweise üblich.¹⁰⁶ Aber trotz dieser starken Lernbereitschaft weisen die Migrantenkinder geringere Bildungserfolge auf als deutsche Kinder.

FAZIT

- Im deutschen Bildungssystem erreichen die Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien nicht so hohe Leistungen wie die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Daher schaffen nur wenige Schüler/innen aus zugewanderten Familien den Sprung auf das Gymnasium. Besonders auffällig ist, dass die Jugendlichen aus zweiter Generation in Deutschland, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind und ihre gesamte Schulzeit in deutschen Schulen verbracht haben, noch ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche erzielen.
- Es besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg. Meistens haben die Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen sozial benachteiligten familiären Hintergrund. Deshalb ist der soziale Status der Eltern ein wichtiger Schlüssel für den Zugang zu höheren Schulausbildungen der Kinder von Migranteneltern.
- Da die Migrantenkinder zu Hause öfter ihre eigene Muttersprache sprechen als die Unterrichtssprache, schneiden sie meist schlechter ab als solche, die dies zu Hause tun. Daher könnte diese Tatsache ein wichtiges Hindernis sein für den erfolgreichen Erwerb von Mathematik- und Lesekompetenzen.
- Obwohl die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr viele Schwierigkeiten bei ihrem schulischen Werdegang haben, sind sie sehr lernmotiviert und haben eine positive Einstellung zur Schule. Besonders die Schüler/innen der ersten und zweiten Generation drücken aus, dass sie sehr interessiert sind am Bereich Mathematik.
- Die Jugendliche ausländischer Herkunft sind mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, zu denen etwa ein sozial benachteiligter familiärer Hintergrund, das Sprechen einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache im Elternhaus oder ein ungewohntes Schulumfeld gehören. Dennoch sind die Lernermerkmale bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Regel nicht ungünstiger ausgeprägt als bei ihren Altersgenossen aus einheimischen Familien. Dies zeigt uns, dass die Kinder eigentlich stets bemüht sind, ihre Leistungen genau so gut zu erbringen wie die einheimischen Schüler. Man sollte nur die Motivation dieser Kindern besser nutzen, in dem Sinn, dass auch ihnen höhere Leistungsanreize gesetzt werden. Auch das Selbstvertrauen würde dadurch noch mehr zum Vorschein gebracht, so das immer neue schulischen Wege für diese Kinder in Betracht kommen können.

¹⁰⁵ BMBF, 2006, S. 96.

¹⁰⁶ vgl. BMBF, 2006, S. 96.

3. Gründe für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern in ihrer „assoziativen Beziehung“ zur Kultur

Wie die PISA-Studien eindrücklich gezeigt haben, gibt es mehrere Gründe für den unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. Diese Gründe bilden ein komplexes Gebilde, sind miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig, was im Folgenden anhand des wichtigsten dieser Gründe graphisch erläutert wird:

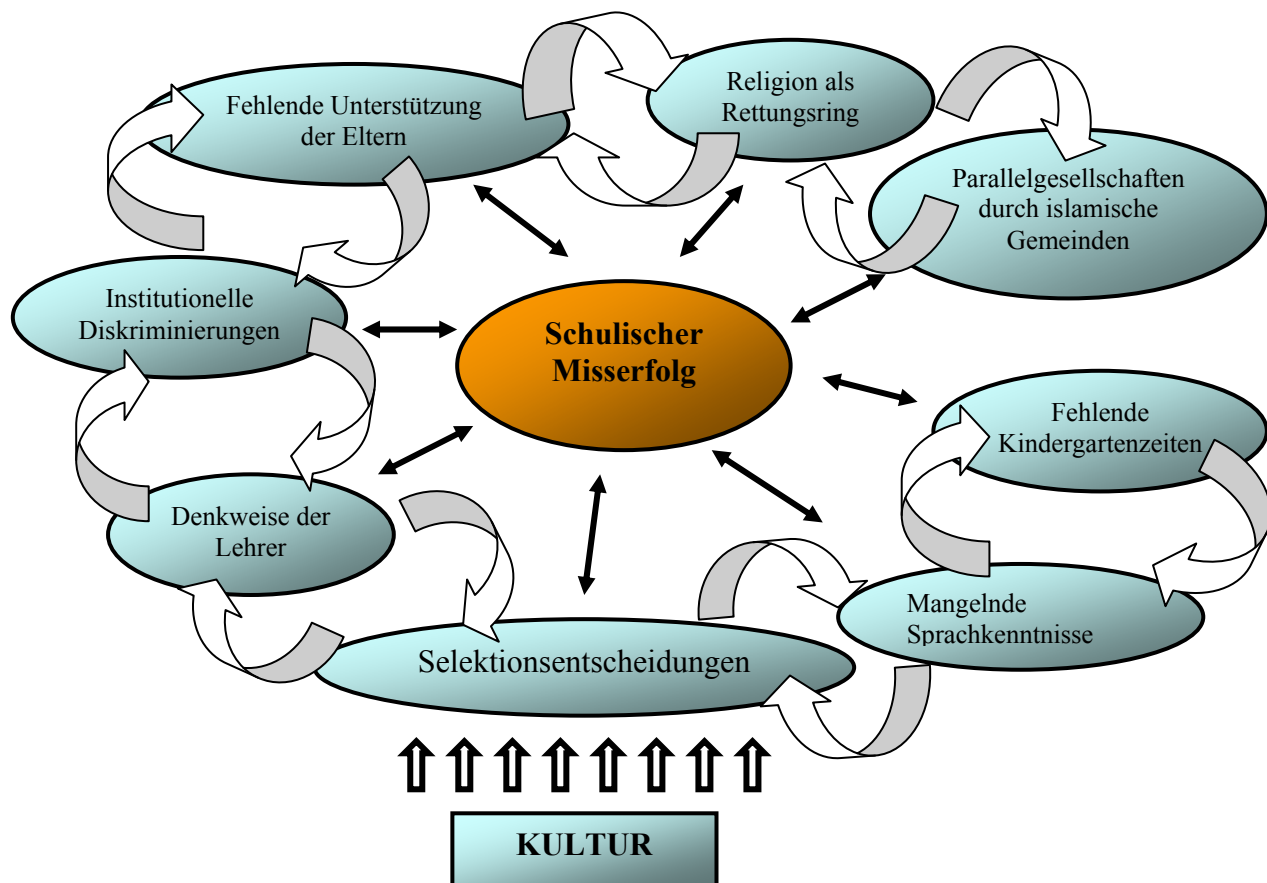


Abb. 1: Gründe für den Schulmisserfolg von Migrantenkindern in ihrer „assoziativen Beziehung“ zur Kultur

Natürlich sind die hier aufgeführten Gründe nur ein Teil des Ganzen. Es gibt bestimmt noch mehr Gründe zum Thema „Schulischer Misserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“. Wichtig dabei ist zu wissen, dass jeder einzelne Grund zugleich Ursache des folgenden ist und sie alle letztlich auf ein Anfangsfaktum zurückgehen, die Kultur. Der Bereich der Kultur hat meines Erachtens die größte Auswirkung auf all diese Ursachen für

den Schulmisserfolg von Migrantenkindern, wie ich im nächsten Kapitel eingehender zeigen werde.

3.1 Mangelnde Sprachkenntnisse

Mangelnde Sprachkenntnisse werden immer wieder als größtes Hindernis für eine erfolgreiche Bildungskarriere gesehen. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist die grundlegende Voraussetzung, um ein höheres Kompetenzniveau zu erreichen. Natürlich betrifft diese Tatsache besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

„Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich.“¹⁰⁷

Mangelnde Sprachkenntnisse der Migrantenkinder sind ein Ergebnis der Spracherziehung durch ihre Eltern. Die Eltern, besonders die türkischer Familien, wollen, dass ihre Kinder mit ihrer eigenen Muttersprache aufwachsen. So fühlen sich die Eltern wohl, weil sie einen Teil ihrer Kultur an ihre Kinder weitergeben können. Die Kinder wachsen bis zu einem Alter von etwa drei Jahren mit ihrer eigenen Muttersprache auf und tauchen somit in ihrer eigene Kultur ein. Danach begegnen die Kinder auf einmal einer Sprache, mit der sie vorher nicht konfrontiert waren. Nur die Beherrschung dieser Sprache jedoch ermöglicht es den Kindern, auf dem Bildungsweg nach oben zu klettern. Natürlich ist die Muttersprache für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sehr wichtig.

„Für Kinder mit Migrationshintergrund ist das Erlernen ihrer Muttersprache ein wichtiger Aspekt für ihre Identitätsentwicklung, denn mit der Sprache wird ihnen auch die Kultur vermittelt. Damit können sie ihre Wurzeln besser begreifen und wertschätzen.“¹⁰⁸

Aber meiner Meinung nach begehen viele türkische Eltern den Fehler, dass sie ihren Kindern bis sie drei Jahre alt sind nur Türkisch beibringen. Statt dem Kind nur Türkisch beizubringen, könnten die Eltern versuchen, den Kindern während der ersten zwei bis drei Lebensjahre sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache beizubringen. Auch Untersuchungen aus der Hirnforschung weisen darauf hin, dass bis zum Alter von drei Jahren das Sprachenlernen

¹⁰⁷ Gomolla, M., 2003, S. 104.

¹⁰⁸ Bayerischer Rundfunk: Wenn Kinder zweisprachig aufwachsen (Stand: 17.08.2008).

besonders leicht gelingt.¹⁰⁹ So könnte das Kind selbstverständlich mit zwei Sprachen aufwachsen und würde sich im Kindergarten von den Eltern nicht wie ins kalte Wasser geworfen fühlen. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist es sehr wichtig, dass sie möglichst früh in die Sprache des Landes eintauchen und lernen, darin nicht unterzugehen.

„Je früher die Kinder die Umgebungssprache (Deutsch) lernen, desto weniger sind sie zu Schulbeginn (bildungs-)benachteiligt.“¹¹⁰

Aus diesem Grund ist es für Migrantenkinder sehr wichtig, gute deutsche Sprachkenntnisse zu besitzen, um Chancengleichheit in der Schule, bei der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Die Kinder, die die deutsche Sprache frühzeitig lernen, können dem Unterricht problemlos folgen und sich in jedem Fach mühelos verständigen. Daher ist das Beherrschen der deutschen Sprache eine wichtige Grundvoraussetzung, letztlich der Schlüssel für eine qualitativ bessere Zukunft.

Umgekehrt werden die mangelnden Sprachkenntnisse der Schüler in den Schulen als Problem gesehen, weil diese sprachlichen Differenzen die Abläufe des Unterrichts gefährden.¹¹¹

„In Berlin ergab eine Sprachstandsmessung bei Vorschulkindern aus dem Jahr 2006, dass über 50 Prozent der Kinder aus Familien nichtdeutscher Herkunftssprache einen Förderbedarf haben, während dies nur bei 11,1 Prozent der Familien deutscher Herkunftssprache der Fall war.“¹¹²

Mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache wirken sich über die gesamte Schulkarriere hinweg negativ aus. Da die ausländischen Kinder die deutsche Sprache nicht auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau beherrschen, sind sie bei den Schulleistungen nicht so erfolgreich wie ihre deutschen Mitschüler.

Die ausländischen Kinder und Jugendliche können sich normalerweise mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und Sachverhalte klar und flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen artikulieren. Daher können sie natürlich kurze, einfache Texte lesen, verstehen und schreiben, in denen vor allem eine sehr gebräuchliche Alltagssprache vorkommt. In der Schule geht es aber nicht um die Sprache des Lebens oder der alltäglichen

¹⁰⁹ Bayerischer Rundfunk: Wenn Kinder zweisprachig aufwachsen (Stand: 17.08.2008).

¹¹⁰ Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, [www Dokument].

¹¹¹ vgl. Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S.12.

¹¹² Raiser, U., 2007, forum Schule, Magazin für Lehrerinnen und Lehrer.

Unterhaltung, sondern um die Sprache der Schule. Das Deutsch, das die Kinder in der Schule lernen, ist eine Fach- oder (je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist) Wissenschaftssprache. Diese Sprache ist situationsentbunden und konfrontiert die Schülerinnen und Schüler sowohl mit symbolischen als auch grammatischen Strukturen. In diesen Besonderheiten unterscheidet sich die Sprache der Schule von der alltäglichen Kommunikation.¹¹³ Daher tauchen bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern Verständnisprobleme auf, wenn die Sach- oder literarischen Texte inhaltlich und sprachlich lang und kompliziert sind. Aus diesem Grund lässt sich feststellen, dass bei ausländischen Schülern, selbst wenn ihre Deutschkenntnisse relativ gut sind, immer wieder bei den schriftsprachlichen Formulierungen Probleme auftreten.

Knapp W. (1997 u. 1999), Reich & Roth (2002), Siebert-Ott (2000) weisen darauf hin, dass der Bildungserfolg mit dem Erwerb der im Unterricht zunehmend verwendeten Fachsprachen in einem wichtigen Zusammenhang steht¹¹⁴ und dass es für die Schüler/innen keinen anderen Weg zum Erfolg gibt, als diese Sprache zu beherrschen. Es wird dabei aber auch von Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000) aufmerksam gemacht, dass nicht nur Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit einer zunehmend an der schriftnahen Standardsprache orientierten Fachsprache im Unterricht haben, sondern auch die deutschen Schüler/innen.¹¹⁵

„Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt.“¹¹⁶

In dieser Richtung hat die Schule die Verantwortung, den Schüler/innen diese Sprache beizubringen, dies umso mehr als oftmals das Elternhaus hier als Hilfe ausfällt. Kinder, die aus einer gehobenen Sozial- und Bildungsschicht kommen, haben die Möglichkeit, den in der Schule gelernten Stoff auch zu Hause mit ihrem Vater oder ihrer Mutter zu lernen oder zu üben. Prinzipiell haben natürlich auch die Kinder ausländischer Herkunft die Gelegenheit, den Stoff mit den Eltern durchzugehen. Aber diese Eltern, die die Sprache der Schule nicht beherrschen und keinen Zugang zur Schriftformigkeit der Kommunikation haben, sind leider für ihre Kinder keine Unterstützung, weil sie selber Schwierigkeiten mit dieser konzeptionellen Schriftlichkeit

¹¹³ vgl. Gogolin, I., 2003, S. 40.

¹¹⁴ vgl. Siebert-Ott, G., 2003, S. 161.

¹¹⁵ vgl. ders. S. 164.

¹¹⁶ vgl. Gogolin, I., 2003, S. 40.

haben. Deswegen ist die Schule für diese Kinder, der einziger Ort, wo sie diese Forderungen erfüllen und lernen müssen.¹¹⁷

3.2 Fehlende Kindergartenzeiten

Der Start in den Kindergarten ist besonders für die Kinder mit Migrationshintergrund sehr schwierig, weil zum Zeitpunkt des Eintritts viele ausländische Kinder kaum Deutsch verstehen und sprechen können. Die Kinder kommen in der Regel erst bei Eintritt in den Kindergarten mit der Zweitsprache in Berührung. Bis sie in den Kindergarten kommen, wachsen sie zu Hause in ihrer eigenen Kultur auf. Sie beherrschen nicht einmal ihre Muttersprache richtig. Aber trotz allem müssen sie eine weitere zweite Sprache lernen, um einen sicheren Stand in der Gesellschaft, in der sie leben, erobern zu können. Früh realisieren sie, dass sie mit ihrer eigenen Sprache nicht so weit kommen können und dass ihre soziale Herkunft wenig Ansehen in dieser Gesellschaft für sie bereithält.¹¹⁸ Der Kindergarten ist aber nun der erste Ort, wo Kinder mit sozialem Lernen konfrontiert werden. Dem Kindergarten kommt daher eine sehr wichtige bildungspolitische, erzieherische und soziale Aufgabe zu. Bevor die Kinder an der Schule anfangen, ist diese vorschulische Erziehung für sie, besonders für die Migrantenkinder, sehr wichtig. Für manche bzw. für viele ausländische Kinder ist es der erste Zugang zur deutschen Sprache. Im Kindergarten lernen die Kinder außerdem die Routinen und Strukturen des Lernens und gelangen dadurch zu den Einstellungen, die sie in der Schule brauchen. Sicherlich sind die Kindergärten nicht der richtige Ort für eine systematische Sprachförderung der Kinder. Dennoch sind und bleiben sie für die Migrantenkinder ein sehr wichtiger Ort, um ihre Ausdrucksfähigkeit in der anderen Sprache weiterzuentwickeln. Die Migrantenkinder lernen hier besonders, sich ohne Angst sprachlich zu artikulieren.¹¹⁹

„Kindergärten und Schulkindergärten werden als Einrichtungen bestimmt, in denen bei Migrantenkindern vermutete Defizite nachholend kompensiert und die in der Schule vorausgesetzten Routinen und Fähigkeiten eingeübt werden können.“¹²⁰

¹¹⁷ vgl. Gogolin, I., 2003, S. 41.

¹¹⁸ vgl. Vogt-Hüsler, S., 1995, S. 15.

¹¹⁹ vgl. Ulich, M., Ausgabe 9 / 2000.

¹²⁰ Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 179.

Ohne Kindergarten würden viele Migrantenkinder viel zu spät mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Daher kann man den Kindergarten als eine Brücke zwischen zwei fremden Sprachwelten betrachten. Bevor das Kind diese neue Welt betritt, lernt es durch diese Brücke, wie diese neue Welt aussieht. Ein ausländisches Kind lernt im Kindergarten durch gezieltes Spielen, die deutsche Kultur kennen. Auf diese Art und Weise übt es die Mitgliedschaftsrolle in der deutschen Schule ein.

Die Sprachwissenschaftlerin Rosemarie Tracy und ihre Kolleginnen haben im Rahmen eines Programms „Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter“ eine Untersuchung durchgeführt, wie drei- bis vierjährige Kinder mit Türkisch, Arabisch oder Russisch als Muttersprache im Kindergarten Deutsch lernen. Interessant dabei ist das Resultat, dass die ausländischen Kinder, die vorher keinen Zugang zur deutschen Sprache hatten, es nach sechs Monaten geschafft haben, einige Sätze wie „Wir müssen das jetzt ausräumen“ wie ihre einsprachigen deutschen Freunden zum Ausdruck zu bringen.¹²¹ Dieses Beispiel zeigt, dass Migrantenkinder die deutsche Sprache schneller lernen können, wenn sie regelmäßig in den Kindergarten gehen. So könnten sie die sprachlichen Barrieren bis zur Einschulung erfolgreich beseitigen. Aber leider zeigen die Statistiken, dass der Kindergartenbesuch bei den Kindern mit Migrationsfamilien unzureichend ist.

„Kindergärten und Vorschuleinrichtungen werden weniger genutzt, gemeinsames Aufwachsen mit deutschen Kindern wird dadurch verhindert.“¹²²

In den Untersuchungen der Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule von Radtke/Gomolla sind auch zum Thema „Kindergartenzeiten“ mit einigen Schulleitern Interviews durchgeführt worden. In den Interviews haben die Schulleiter festgestellt, dass die Migrantenkinder durch soziale Spielgemeinschaften im Kindergarten unterschiedliche Möglichkeiten bekommen, die deutsche Sprache zu lernen. Dadurch öffnen sich diejenigen Kinder, die in ihren Familien keine Kontakte mit den deutschen Kindern haben, und entwickeln durch das soziale Lernen Gruppenfähigkeit. Deshalb – so die Interviews weiter –, sind ohne vorhergehende Sozialisation in einem deutschen Kindergarten die Migrantenkinder nicht gruppenfähig und sorgen für Spannungen und Aggressionen.¹²³

¹²¹ vgl. Krischke, W., 2007, S. 72

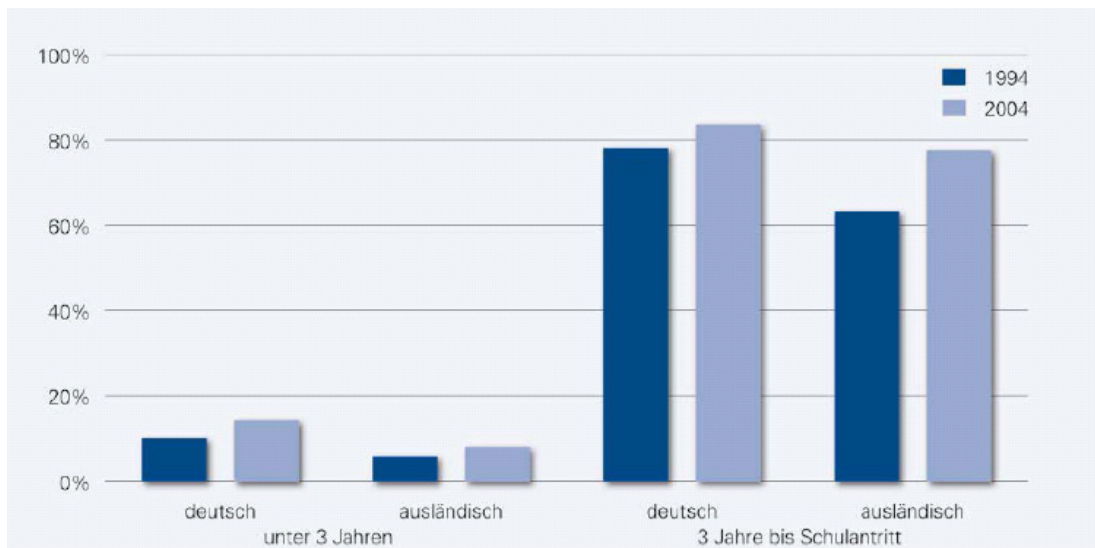
¹²² Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 57.

¹²³ vgl. Radtke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 178-184.

Auch die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass es zwischen Schichtzugehörigkeit, Migration und schulischen Leistungen einen wichtigen Zusammenhang gibt. Neueste Statistiken berücksichtigen in diesem Zusammenhang auch die vorschulische Bildung. Besonders für Migrantenkinder hat der Besuch von vorschulischen Einrichtungen eine große Bedeutung, weil diese Einrichtungen sich bei ihrer zukünftigen Schulkarriere bemerkbar machen. Die statistischen Bundesamtsdaten zeigen, dass im Zeitraum von 1984 bis 2003 zwischen 49% und 67% der Migrantenkinder den Kindergarten besucht haben. Zwei Drittel dieser Kinder besuchen diese Einrichtungen zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr, während fast drei Viertel der westdeutschen und 80% der ostdeutschen Kinder diese vorschulische Einrichtung besuchen.¹²⁴

Die sozialen, kulturellen und finanziellen Bedingungen der Eltern beeinflussen die Tatsache, ob Kinder Kindergärten besuchen oder nicht. Wenn die Eltern viel verdienen, dann haben ihre Kinder die Möglichkeit von der vorschulischen Betreuung so früh wie möglich zu profitieren, anders als Kinder aus Haushalten mit geringerem Einkommen. Auch das Bildungsniveau hängt mit dieser Situation zusammen. Hauptsächlich Migrantenkinder sind von einem niedrigen Bildungsniveau ihrer Eltern betroffen.

Abb. 2: Besuchsquoten für Kindergarten/-krippe, differenziert nach Herkunft



Quelle: IHK Hannover, eigene Darstellung nach Berg-Lupper (2007)

¹²⁴ vgl. Becker, R., 2006, S. 473-474.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass es zwischen höherer Schulaufbahn und dem Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen eine hohe Korrelation gibt. Die folgende Tabelle zeigt uns, dass Kinder mit Migrationshintergrund rund zweimal höhere Chance haben auf das Gymnasium zu gehen, wenn die Eltern ihre Kinder in den Kindergarten schicken.¹²⁵

Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von 14- Jährigen nach Nationalität und Besuch vorschulischer Bildungseinrichtung, 1992-2003

| Besuch vorschulischer Bildungseinrichtung | Ja | Nein | Insgesamt |
|--|------|------|-----------|
| | in % | | |
| Westdeutsche | | | |
| Hauptschule | 27 | 51 | 29 |
| Realschule | 31 | 24 | 31 |
| Gymnasium | 42 | 25 | 41 |
| Kinder mit Migrationshintergrund (West) | | | |
| Hauptschule | 49 | 59 | 52 |
| Realschule | 29 | 34 | 31 |
| Gymnasium | 22 | 7 | 18 |
| Ostdeutsche | | | |
| Hauptschule | 12 | 6 | 11 |
| Realschule | 46 | 71 | 48 |
| Gymnasium | 42 | 24 | 40 |

Datenbasis: SOEP 1984-2003

Als Fazit bleibt somit festzuhalten, dass der Besuch des Kindergartens eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Vermeidung von Misserfolgen von Kindern mit Migrationshintergrund spielt. Migrantenkinder nehmen weit weniger an der vorschulischen Betreuung teil als die einheimischen Kinder. Daher sind diese Kinder, bevor sie eingeschult sind, stark von Sprachdefiziten betroffen. Diese Defizite zeigen sich intensiv in der Grundschule und auch in der weiteren Schulaufbahn.

„Ausländische Jugendliche besuchen überdurchschnittlich häufig die Hauptschule und verlassen diese häufiger vorzeitig ohne Schulabschluss mit vergleichsweise geringen Anschlussmöglichkeiten beim Übergang in die Berufsausbildung. Migrantenkinder wechseln seltener auf die höheren Schullaufbahnen in der Sekundarstufe II über und nehmen seltener als einheimische Jugendliche ein Studium auf.“¹²⁶

¹²⁵ vgl. ders. S. 476-477.

¹²⁶ Becker, R., 2006, S. 481.

3.3 Fehlende Unterstützung der Eltern

Schule ist das wichtigste Gesprächsthema zwischen Schülern und ihren Eltern. Dabei spielen die Hausaufgaben der Schulkinder eine zentrale Rolle. Im Zusammenhang mit „Schule“ äußern die Eltern ihre Freuden, Ärgernisse, Konflikte und Erwartungen. Natürlich wünschen sich die Eltern, dass ihre Kinder in jeder Hinsicht erfolgreich werden. Daher haben sie auch hohe Erwartungen an ihre Kinder. Wenn diese Erwartungen realistisch und erreichbar sind, bauen diese Leistungserwartungen laut Neuenschwander (2005) auch das Selbstvertrauen ihrer Kinder auf und wirken sich auf ihre Leistungen positiv aus.¹²⁷

„Familie und Schule sind also keine getrennten Welten, sie hängen voneinander ab und beeinflussen sich gegenseitig.“¹²⁸

Bei der Bildungskarriere der Schüler/innen haben Elternhaus und Schule eine wichtige Verantwortung gegenüber ihren Kindern. Eine Aufgabe der Eltern unter vielen ist, dass sie eine passende Schule für ihr Kind finden. Die Eltern haben dabei die Verantwortung, die optimalen Bildungschancen im Schulsystem einer Stadt zu suchen, was bedeutet, dass sie abschätzen müssen, inwieweit ihr Kind in der von ihnen ausgewählten Schule die schulische Leiter vorteilhaft hinauf klettern kann. Für die Schulverwaltung hingegen, gestaltet sich die Aufgabe umgekehrt. Sie versuchen Jahr um Jahr schulpflichtige Kinder auf die vorhandenen Plätze zu verteilen. In diesem Zusammenhang folgen die Eltern und die Schule einer je eigenen Rationalität.¹²⁹

Die Ergebnisse der PISA- Studie zeigen nun, dass der Schulerfolg abhängig ist von der kulturellen Passung zwischen Familien und Schulkultur. Wenn Eltern und Schule hinsichtlich des schulischen Lernens der Kinder am gleichen Strang ziehen, haben die Kinder mehr Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse. Die Eltern mit Migrationshintergrund jedoch schaffen es oftmals nicht, eine feste Beziehung zwischen der Schule und ihren Kindern aufzubauen. Der mangelnde Schulerfolg von Migrantenkindern lässt sich auch mit der geringeren Zusammenarbeit zwischen den Schulen und diesen Eltern begründet. Fehlende Kontakte, ungelöste Konflikte, beiderseitige Missverständnisse verhindern dabei oft die Kooperation zwischen Schule und Eltern.

¹²⁷ vgl. Fürstenau, S., & Gomolla, M., 2009, S. 69.

¹²⁸ ders. S. 69.

¹²⁹ vgl. Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 125.

Ulich (2002) erklärt, dass es für Eltern mit Migrationshintergrund, nicht einfach ist, mit der Schule zu kooperieren, weil sich einerseits die Eltern durch den Schulbesuch ihrer Kinder finanziell, psychisch und zeitlich stark belastet fühlen, andererseits weil sie das Gefühl haben, von der Schule wenig Unterstützung zu bekommen. Wenn nun aber Eltern mit den Selektionsentscheidungen der Lehrer/innen unzufrieden sind, bauen sie dadurch eine Barriere auf. Sie reagieren gegenüber Schule mit Resignation, Distanz und geringerem Interesse.¹³⁰ Es kommt zu einem sich immer mehr verstärkenden negativen Zirkel, der zu einem immer größeren Abstand zwischen Schule und Eltern führt, mit negativen Auswirkungen für den Schulerfolg der Kinder solcher Eltern. Auch für Auernheimer gibt es mehrere Gründe, warum Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Schule so reagieren. Nach Auernheimer u.a. (1996) haben die Eltern zum einen sprachliche und kulturelle Barrieren, sie leiden unter Zeitmangel, weil sie meistens Schicht arbeiten und deshalb auch an Abenden und Wochenenden beschäftigt sind. Sie haben negative Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung und fühlen sich in den Schulen wenig willkommen.¹³¹ Besonders in den Sprechstunden fühlen sich diese Eltern unsicher und verkrampft. Meistens reden die Lehrer/innen in fachsprachlich-terminologischer Diktion. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen fällt es schwer, diese Sprache zu verstehen. Jürgen (2002) weist darauf hin, dass diese mit Fachtermini durchsetzte Lehrerkommunikation bei ausländischen Eltern Gefühle verbaler Unterlegenheit und Inkompetenz auslöst.¹³² Zudem machen aus der Sicht vieler ausländischer Eltern die Schulen ihre Erwartungen nicht klar genug und diese wiederum können oftmals die Erwartungen der Eltern nicht einordnen. Bezogen auf die Haltung und Einstellungen von Lehrer/innen ergibt sich ein weiteres Konfliktfeld. Die Verhaltenweise der Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden von diesen oft als streitsüchtig empfunden – besonders bei muslimischen Eltern. Vor allem wenn die Eltern bei den Übertrittsentscheidungen berechtigten Widerspruch einlegen, ordnen dies einige Lehrer als feindselig und aggressiv ein (Vincent, 1995; Dietrich, 2001; Weber, 2003; Gomolla & Radtke, 2007).¹³³ Anstatt den Eltern beizustehen und mögliche Hilfen zu zeigen, geben sie ihnen das Gefühl, als Eltern versagt haben.

¹³⁰ vgl. Fürstenau, S., & Gomolla, M., 2009, S. 29.

¹³¹ vgl. ders. S. 30.

¹³² vgl. ders. S. 29-30.

¹³³ vgl. ders. S. 30.

„Das Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte ist oft nicht hilfreich und angemessen. Wichtige Anliegen der Eltern werden häufig ignoriert, kulturelle und sprachliche Barrieren nicht aus dem Weg geräumt und den Eltern wird diktiert, was sie tun sollen, statt ihnen zuzuhören und sie in ihrer Rolle als primäre Versorger der Kinder wertzuschätzen (Blair & Bourne, 1998).“¹³⁴

Im Rahmen eines Forschungsprojekts „Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität“ von Ingrid Gogolin (2004) u.a. ist eine Untersuchung durchgeführt worden. Von 15 türkischen und russischsprachigen Schüler/innen der 7. Klasse eines Gymnasiums und einer Gesamtschule sind die Eltern interviewt worden. Die Hauptfrage der Untersuchung zielte darauf, inwieweit mathematische Bildung in Familien vorkommt und unter welchen Rahmenbedingungen sie stattfindet.¹³⁵ In dieser Untersuchung bringen die türkischen und russischen Mütter und Väter ihre Gefühle zum Ausdruck. Für sie ist das größte Problem *„fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache“*. Ein Aussiedlervater aus Kasachstan beschwert sich, dass er seinen Kindern bei Mathehausaufgaben kaum helfen kann. Ihm reichen seine Deutschkenntnisse nicht, um regelmäßig seine Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Bei russischen Eltern muss dabei auch berücksichtigt werden, dass einige von ihnen erst zwischen zwei und acht Jahren in Deutschland leben. Aber auch die türkischsprachigen Eltern, die seit langer Zeit in Deutschland leben, berichten, dass sie mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben. Auch ihre Deutschkenntnisse reichen oftmals nicht aus, um bei Lernschwierigkeiten ihrer Kinder Hilfestellung zu leisten. Eigentlich sprechen diese türkischen Eltern fließend Deutsch. Dennoch fühlen sie sich den spezifischen sprachlichen Anforderungen von schulischen Aufgaben nicht gewachsen.¹³⁶

Auch *„die Bildungsabschlüsse der Eltern“* spielen bei der Unterstützung der Kinder eine wichtige Bedeutung. In der Schule erfolgreich zu sein oder nicht, hängt nach Grundmann (2003) von dem *„Passungsverhältnis“* von Familie und Schule ab. Das bedeutet, dass, wenn ein Kind aus höheren Bildungsmilieus kommt, es sowohl materiell als auch hinsichtlich der Wissensausstattung durch seine Eltern gut ausgerüstet ist. Im Vergleich zu diesem Kind ist ein anderer Schüler aus einer weniger privilegierten Familie zu Hause auf sich allein gestellt und damit oft durch die Anforderungen der Schule überfordert.

¹³⁴ vgl. Fürstenau, S., & Gomolla, M., 2009, S. 30.

¹³⁵ vgl. ders. S. 54.

¹³⁶ vgl. ders. S. 56.

„Von den befragten zugewanderten Eltern fühlen sich insgesamt diejenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen weniger handlungsfähig als Eltern mit höheren Abschlüssen“¹³⁷

Einige türkischen Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund haben nur fünf Jahre die Grundschule in der Türkei besucht. Da die Lehr- und Lernmethoden im Fach Mathematik in Deutschland und der Türkei unterschiedlich sind, können die türkischen Eltern, die in der Türkei in die Schule gegangen sind, das in ihrer Schulzeit erworbene Wissen nur selten bei der Hausaufgabenhilfe einbringen. Diese Eltern können auf das Wissen, das sie in der Schule gelernt haben, nicht zurückgreifen. Dabei spielt die Vertrautheit mit der Schule eine große Rolle. Eine höhere persönliche Vertrautheit mit der Lernwelt der Schule durch die eigene Schulzeit lässt bei den Eltern weniger Wissenslücken bei den Hausaufgaben entstehen. Besonders bei der Lesekompetenz ist die Unterstützung der Eltern sehr wichtig und hoch bedeutend und dies vor allem für die Kinder mit Migrationshintergrund. Fehlt aber nun die nötige Vertrautheit mit den in der Schule beheimateten Strukturen des Lernens, kann diese Unterstützung nicht gewährt werden.

Im Jahr 1995 untersuchten Hurrelmann/Hammer/Stellberg deutsche Familien und Kinder in der Primärstufe zum Thema „Leseklima in der Familie“. Sie fanden heraus, dass Lesefreude, Lesehäufigkeit und Lesedauer hauptsächlich nicht mit der schulischen Leseförderung zu tun hat, sondern in allererster Linie mit den Familienbedingungen der Kinder. Das Freizeit – und Leseverhalten zu Hause beeinflusst entscheidend den Schulerfolg der Kinder.¹³⁸

„Kinder erfahren zunächst einmal durch Beobachtung und Koorientierung, welchen Sinn und welchen Wert das Lesen in ihrer sozialen Umgebung hat.“¹³⁹

Aus diesem Grund sind die Eltern ein Vorbild für ihre Kinder. Die Eltern, die zu Hause viel lesen, können diese Lesefreude ihren Kindern von Anfang an weitergeben. So wie es aber lesende Familien gibt, so gibt es auch Familien, die nicht so begeistert sind vom Lesen. Für sie liegt die Freude mehr im Medienkonsum, wie z.B. Fernsehen. Hurrelmann/Hammer/Stellberg weisen darauf hin, dass die Eltern, die selbst wenig mit der Lesekultur vertraut sind, auch bei gutem Willen Schwierigkeiten haben, ihre Kinder zum Lesen zu motivieren. Da sie selber nicht

¹³⁷ Fürstenau, S., & Gomolla, M., 2009, S. 56.

¹³⁸ vgl. Hurrelmann, B., 2003, S. 179.

¹³⁹ ders. S. 179.

so begeistert vom Lesen sind, fehlt bei ihnen das Gespür für die Begeisterung für Texte und somit für Lesevoraussetzungen, die sie weitergeben könnten. Wie Eggert & Garbe (1995) und Groeben u.a. (1999) betonen, dass Kinder, die viel und gern lesen, in der Regel auch eine höhere Lesekompetenz haben und dass sie sich jedoch in erster Linie auf die motivierende kommunikative Erfahrung im Elternhaus stützt.¹⁴⁰

Das Leseklima in der Familie steht auch mit der Sozialstruktur der Familien in Zusammenhang. In der Untersuchung der Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule von Radtke/Gomolla schildert eine Schulleiterin in den Interviews, dass die Kinder mit Migratonshintergrund nur erfolgreich werden können, wenn die Schulen sie auf einen Lernstand bringen, der ihnen die Möglichkeit bietet, in den entsprechenden Klassen mitzuarbeiten. Dieser Schritt fordert aber die Unterstützung der Eltern. Die Schulleiterin erwähnt auch, dass besonders bei den türkischen Eltern diese Unterstützung fehlt, weil sie aufgrund ihrer kulturellen Differenzen mit den Schulen nicht kooperieren wollen oder können.¹⁴¹ Das hat auch damit zu tun, dass z.B. die türkischen Eltern Klassenwiederholungen als peinlich ansehen und diese Situation als Schande empfinden. Eigentlich müssen die Schulen und Eltern für den Erfolg ihrer Kinder an einem Strang ziehen, damit sie auch die geringeren Erfolge ihrer Kinder in den Schulen verbessern können. Wenn die Eltern ihren Kindern nun aber nicht helfen können, dann sind die Kinder total auf sich gestellt. Die Kinder sind gezwungen sich alleine mit der Situation zu Recht zu finden, z.B. mit den Hausaufgaben. Eine angemessene Elternunterstützung ist damit eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg.¹⁴²

¹⁴⁰ vgl. Hurrellmann, B., 2003, S. 177.

¹⁴¹ vgl. Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 185-186.

¹⁴² vgl. ders. S.258.

3.4 Religion als Rettungsring

In Deutschland leben mehrere unterschiedliche Kulturen. Anfang des 21. Jahrhundert ist die Zahl der ausländischen Mitbürger auf 7 Millionen gestiegen. Die Türken sind unter dieser Zahl die größte ethnische Gruppe geworden mit 1,88 Millionen Angehörigen.¹⁴³ Im Vergleich zu den Türken sind die Anteile anderer Nationalitäten relativ niedrig: Italiener (540.810), Polen (326.596), Griechen (309.794), Serben und Montenegriner (297.004), Kroaten (228.926), Russische Föderation (185 931).¹⁴⁴ Es gibt neben der Zahl jedoch noch einen weiteren wichtigen Unterschied zwischen diesen ausländischen Mitbürgern. Außer den Türken sind alle anderen Migrantengruppen christlich. Daher fallen die Türken wegen ihrer Religionszugehörigkeit unter den übrigen Mitgliedern der Migrantengruppe auf. In der öffentlichen Meinung werden die Muslime mit den Türken assoziiert und sie werden wegen ihrer andersartigen Religion als besonders in der deutschen Gesellschaft und als fremd betrachtet. Eigentlich stehen die Bezeichnungen „Türke“ und „Muslim“ für zwei unterschiedliche Aspekte der aus der Türkei zugewanderten Immigranten und deren Familien. Während der eine vor allem eine kulturelle, national definierte Distanz betont, hebt der zweite eine als mehr oder weniger bedrohlich empfundene religiöse Fremdheit hervor.¹⁴⁵ Da die Religion Islam als abweichend von Vertrauten wahrgenommen wird und mit dieser Fremdheit Vorurteile verknüpft werden, fühlen sich die Mitglieder dieser Religion ausgegrenzt, was jedoch letztlich dazu führt, dass sie sich von ihrer Religion noch mehr angezogen fühlen.

„In der Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdheit in der Aufnahmegesellschaft gibt die Religion Halt und Orientierung.“¹⁴⁶

Diese religiösen Differenzen sorgen aber dafür, dass soziale Netzwerke getrennt bleiben. Daher stellt Fuhse die Frage, unter welchen Bedingungen es zu einer Verstärkung oder zu einer Abschwächung von religiösen Differenzen kommt – wann die Religion zu einer alles überformenden Identität stilisiert wird und wann ihr eine eher untergeordnete Bedeutung zukommt? Hierzu kann festgehalten werden, dass je geringer die religiösen Differenzen zwischen den Glaubensrichtungen sind, desto weniger kulturelle Konflikte auftreten und,

¹⁴³ vgl. Fuhse, J., 2006, S. 57.

¹⁴⁴ vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2, 2009, S. 30.

¹⁴⁵ vgl. Tietze, N., 2004, S. 123.

¹⁴⁶ Fuhse, J., 2006, S. 54.

umgekehrt. Der Blick auf die türkische Migrationsgeschichte in Deutschland erbringt dabei folgendes Bild. Als Erste haben die Arbeitsmigranten, die nach Deutschland gekommen sind, ihre eigene Religion mitgebracht. Das bei ihnen stark verwurzelte religiöse Denken hat sich mit der Zeit durch den Kontakt mit der deutschen Kultur auf zweierlei Weise entwickelt. Diejenige Migranten, die sich in der deutschen Kultur schneller integriert fühlten, haben die religiösen Differenzen überwinden können. Sie haben dazu einen Bestandteil ihrer Herkunftskultur aufgegeben, um sich dem Land anzupassen, in dem sie nun lebten.

„Im Sinne der Assimilationstheorie sorgt vor allem der Kontakt mit Deutschen dafür, dass Migranten mehr und mehr von ihrer alten kulturellen Prägung abstreifen.“¹⁴⁷

Baumann (2000) und Heitmeyer (1997) stellen die Gegenbehauptung auf, dass die Bedeutung von Religion bei einigen Migrantengruppen seit Generationen sogar zugenommen hat. Besonders bei buddhistischen Vietnamesen und hinduistischen Tamilen und bei muslimischen türkisch-stämmigen Jugendlichen.¹⁴⁸

Auch Untersuchungen der 90er Jahre - Nauck & Özel (1986), Pfluger-Schindelbeck (1989), Alamdar-Niemann (1992), Morgenroth & Merkens (1997), Stöbe (1998) - zeigen uns, dass Religiosität sowohl für die erste wie auch die zweite Generation der MigrantInnen aus der Türkei ein wichtiger Bestandteil ihres persönlichen Selbstverständnisses ist.¹⁴⁹

Aber warum ist Religion für den muslimischen türkisch-stämmigen Jugendlichen im Laufe der Zeit so wichtig geworden? Viele ausländische Jugendliche, die keine richtige Arbeit bekommen, fühlen sich an den Rand der deutschen Gesellschaft gedrängt. Zum Beispiel beschwerten sich viele türkische Jugendliche darüber, dass sie immer wieder mit den Vorurteilen der Deutschen konfrontiert sind. In einer Studie von Nikola Tietze wurden mehrere türkische Männer zwischen 16 und 30 Jahren im Zeitraum von 1995-1998 im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg untersucht.

„Es geht darum, das Ineinandergreifen subjektiver Beschreibungen von Ausgrenzung und die Islamisierung des Selbst hervorzuheben und gleichzeitig die Schilderungen der eigenen Situation als Sinnkonstruktion in Bezug auf die Position innerhalb der deutschen Gesellschaft darzustellen.“¹⁵⁰

¹⁴⁷ Park, R. & Burgess, E., 1969 [1921], S. 736 und Gordon, M., 1964, S. 81.

¹⁴⁸ vgl. Fuhse, J., 2006, S. 56

¹⁴⁹ vgl. Karakasoglu, Y., 2007, S. 1.

¹⁵⁰ Tietze, N., 2004, S. 124.

Man wollte wissen, wie sich diese Personengruppe auf dem Arbeitsmarkt fühlt, wie sie Ausgrenzungserfahrungen sammelt und wie der Islam ihre Identitätsprobleme beeinflusst. Einer der Teilnehmer (Osman) hat seine Situation so geschildert:

„Für die Hamburger gibt es hier nur Alkoholismus, Leute, die von Sozialhilfe leben, Ausländer, die klauen und so. Also sehen sie mich auch so, wenn ich mich irgendwo vorstelle, egal, was ich eigentlich kann oder bin.“¹⁵¹

Osman denkt, dass die Deutschen immer bestimmte Bilder im Kopf haben und dass man letztlich durch diese Bilder nur etwas werden kann, als was die Leute einen sehen, zum Beispiel ein türkischer Jugendlicher, der am S-Bahnhof „rumhängt“. Osman ist nur ein türkischer Junge unter vielen anderen. Er und viele türkische Jugendliche leiden unter Identitätsproblemen. Obwohl sie in Deutschland geboren, aufgewachsen⁷ und in die Schule gegangen sind oder ihre Ausbildung hier abgeschlossen haben, sind sie für die Mehrheit der Deutschen ein Problem. Eigentlich ist die Türkei für diese Jugendlichen nur die zweite Heimat, wohin sie im Jahr nur für ein paar Wochen auf Besuch gehen. Sie fühlen sich in der Türkei nicht wohl, weil ihr Alltag bzw. ihr Leben in Deutschland ihnen dieses Gefühl gibt, zu Hause zu sein. Sie leben als Türken in Deutschland und sie sind ein Teil dieser Gesellschaft. Einerseits sind sie türkische Muslime, andererseits fühlen sie sich auch als Deutsche, auch wenn sie das vielfach nicht offen ausdrücken können. Die Vorurteile, die die Jugendlichen tagtäglich erleben, führen bei ihnen zu einer Desorientierungssituation. Sie entwickeln Gefühle wie das der Sinnlosigkeit des Nichtstuns, das Gefühl gesellschaftlicher Bedeutungslosigkeit, Ziellosigkeit usw. In einer solchen Situation aber nun ist die Religion für einige Jugendliche ein regelrechter Rettungsring, um überhaupt irgendwie am Leben teilzuhaben.

Religion beeinflusst dabei türkische Jugendliche in zweierlei Hinsicht. Einerseits sind diese Jugendlichen die schwarzen Schafe in der deutschen Gesellschaft. Sie werden aufgrund ihrer Religion als fremd behandelt und diskriminiert. Sie werden in transparenter Weise gezwungen, die Etikette „Fremd zu sein“ zu tragen. In dieser Situation entwickeln die türkischen Jugendlichen aber nun mit Hilfe der Religion auch ein neues Selbstverständnis, um so ihre Identität im Spannungsfeld zwischen der eigenen Herkunft und dem Aufnahmekontext neu definieren zu können.¹⁵²

¹⁵¹ Tietze, N., 2004, S. 125.

¹⁵² vgl. Fuhse, J., 2006, S. 56.

Diskriminierungen, Herabsetzungen, Entmutigungen, Misserfolge, Klischees und Vorurteile in der Gesellschaft führen viele türkische Jugendliche dazu, stark religiös zu werden. Zu einer Religion zu gehören und ihre Aufgaben zu praktizieren ist sicher grundsätzlich nichts Schlimmes. Aber Religion als Rettungsring zu sehen, ist eine Gefahr für die Integration, weil dies die muslimischen türkisch-stämmigen Jugendlichen zu Abkapselung und Segregation führt. So bleiben die Jugendlichen unter sich und lassen sich nicht einfach in die deutsche Gesellschaft integrieren.

„Religion kann damit [...] zu einem Bestandteil einer ethnischen Abgrenzung werden– und diese ethnische Abgrenzung erschwert auch den Kontakt zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen.“¹⁵³

In der Untersuchung von Nikola Tietze äußert ein Türke, dass er mit Hilfe seiner Religion eine Distanz zur eigenen sozialen Lage aufgebaut hat.¹⁵⁴

„Wenn ich noch weiter, wenn ich mich nicht zusammengerissen hätte, mich sozusagen...das, was ich gelernt habe, meinen religiösen Stamm, wenn ich da nicht hingegriffen hätte, wäre ich jetzt auch bestimmt ziellos auf der Straße.“¹⁵⁵

In diesem Fall gibt die Religion dem türkischen Jungen Kraft und Unterstützung, um sein Leben in den Griff zu bekommen. Die Folge ist: er verstärkt seinen Glauben an Gott bzw. an den Islam.

Fuhse (2005) stellt fest, dass die stark religiösen traditionellen ausländischen Mitbürger nicht so viele Kontakte mit den deutschen Bürgern haben, wie die anderen Mitglieder der Aufnahmegesellschaft.

Auch Weidacher (2000) hat hinsichtlich dieses Aspekts zwei Erhebungen durchgeführt. Eine davon war der DJI-Ausländersurvey. Dieses Instrument diene der Dauerbeobachtung der Lebensverhältnisse sowie der gesellschaftlichen und politischen Orientierungen Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Im Jahre 1997 wurden für diese Untersuchung 2504 griechische, italienische und türkische junge Erwachsene aus Migrantenfamilien im Alter zwischen 18 und 25

¹⁵³ Fuhse, J., 2006, S. 56.

¹⁵⁴ vgl. Tietze, N., 2004, S. 130.

¹⁵⁵ ders. S. 130.

Jahren in Westdeutschland ausgewählt. „Die Erhebung erfolgte in mündlichen Interviews anhand standardisierter Fragebogen.“¹⁵⁶

Tabelle 3: Religiosität, Diskriminierungswahrnehmung und ethnische Homogenität sozialer Netzwerke bei Jugendlichen verschiedener Migrantengruppen

| | Italiener (N=848) | Griechen (N=826) | Türken (N=830) |
|--|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Wichtigkeit Religion (Skala 1-7) | 4,11 | 4,41 | 4,89 |
| Benachteiligung wegen der Glaubenszugehörigkeit (in Prozent): | | | |
| „noch nie“ | 79,9% | 64,5% | 32,7% |
| „selten“ | 16,9% | 28,6% | 30,5% |
| „manchmal“, „oft“ oder „sehr oft“ | 3,2% | 7,0% | 36,8% |
| Diskriminierungswahrnehmung (Faktor, standardisiert -1 bis +1) | -0,20 | -0,06 | +0,27 |
| Bezugspersonen nur aus der eigenen Herkunftsgruppe | 33,3% | 37,9% | 61,1% |

Quelle: DJI-Ausländersurvey 1996/97

Wichtigkeit Religion (Frage 150): Eine der gestellten Fragen war, wie wichtig die einzelnen Lebensbereiche, wie „Eltern-Geschwister“, „Schul- und Berufsausbildung“, „Politik“, „Religion“ usw. für die Jugendliche waren. Für die griechischen, italienischen oder türkischen jungen Erwachsenen spielte „Religion“ eine je unterschiedliche Rolle. Die Ergebnisse zeigen, dass Religion besonders für die türkischen Jugendlichen, Skalenwert 4,89 im Schnitt, eine große Rolle spielt. Ihnen folgen mit einer mittleren Wichtigkeit von 4,41 die Griechen und dann die Italiener (mit 4,11 im Schnitt).

Benachteiligung wegen der Glaubenszugehörigkeit (Frage 142): Eine andere Frage bezog sich auf die Benachteiligung aufgrund von Aussehen, Nationalität und Religion. 36,8 % der Türken haben geantwortet, dass sie wegen ihrer Glaubenszugehörigkeit im Leben benachteiligt werden. Die Prozentzahlen lagen bei den Italienern und Griechen zwischen 3,2 und 7,0 Prozent.

Diskriminierungswahrnehmung (Frage 75): Hier wollte man herausbekommen, inwieweit sich die türkischen, griechischen und italienischen Jugendlichen im täglichen Leben gegenüber Deutschen benachteiligt fühlen. Die ausländischen Jugendlichen konnten diese Frage auf einer Skala zwischen 1 (nicht benachteiligt), 2 (wenig benachteiligt), 3 (stark benachteiligt) und 4 (sehr stark benachteiligt) beantworten. Die Antworten stellen dar, dass sich besonders die Türken in Deutschland im Vergleich zu anderen Nationalitäten stark diskriminiert fühlen.

Bezugspersonen nur aus der eigenen Herkunftsgruppe (Fragen 43 – 50): Bei dieser Frage wollte man herausbekommen, mit wem die Jugendlichen hauptsächlich ihre Freizeit verbringen, mit

¹⁵⁶ Weidacher, A., 2000, S. 273.

wem sie Dinge besprechen, die für sie wichtig sind usw. Auch bei dieser Frage zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den griechischen, italienischen oder türkischen Jugendlichen. 61,1% der türkischen Jugendlichen haben zugegeben, dass sie die Bezugspersonen nur aus der eigenen Herkunftsgruppe aussuchen und mit anderen Nationalitäten weniger Kontakt schließen. Die Prozentzahlen liegen bei den Italienern und Griechen zwischen 33,3 – 37,9 %.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass zwischen Diskriminierung und Religion eine wichtige Beziehung steht.

„Je stärker eine Migrantengruppe diskriminiert wird, desto eher greift sie auf Religion für die Aufwertung der eigenen Identität zurück.“¹⁵⁷

Besonders bei den türkischen Jugendlichen ist diese Situation deutlich zu sehen. Wenn ein türkischstämmiger Jugendlicher sich in der Schule, am Arbeitsplatz, in Clubs, bei den Behörden, beim Einkaufen, in der Disco immer wieder benachteiligt fühlt, kapselt er sich irgendwann ab. Wegen seiner Nationalität und seines religiösen Glaubens fühlt er sich durch die ethnische Homogenisierung herabgesetzt. Deswegen zieht sich der Junge zurück und lernt nicht mehr, weil er nicht an die Zukunft glaubt. Er findet immer mehr Freunde mit den gleichen Interessen und mit denselben Problemen und Erfahrungen unter seinen Landsleuten. Er fühlt sich unterqualifiziert. Daher zweifelt er an sich selbst. Diese Ziellosigkeit führt zur Desorientierung. Er sieht seine Religion dann als Rettungsring, wodurch sich jedoch seine Situation nicht verbessert, sondern eher noch verschärft und zementiert.

„Die Religion wird von Migranten als wichtiger Bezugspunkt für ihre Identität benutzt. Wenn dieser Religion staatlich und gesellschaftlich die Anerkennung verweigert wird, verstärkt sich damit auch die sozio-kulturelle Grenze zwischen einer Migrantengruppe und ihrer Umwelt“¹⁵⁸

¹⁵⁷ Fuhse, J., 2006, S. 60.

¹⁵⁸ ders. S. 60.

3.5 Parallelgesellschaften durch islamische Gemeinden

Die Parallelgesellschaften haben sich in Deutschland seit Mitte dieses Jahrzehntes putativ weiter entwickelt. Diese Entwicklung wird als Scheitern der Integration von Zuwanderern in der Bundesrepublik gesehen.¹⁵⁹ Die Menschen, die in diesen Gesellschaften leben, kapseln sich von der Mehrheitsgesellschaft ab. Sie bemühen sich nicht einmal, die deutsche Sprache zu lernen, weil sie ihre Alltagsangelegenheiten auch auf Türkisch erledigen können. Sie kaufen ihre täglichen Lebensmittel in türkischen Geschäften, sie lassen sich von türkischen Ärzten untersuchen, sie erledigen ihre Geldgeschäfte durch türkische Banken, sie gehen regelmäßig zu türkischen Frisören usw. Diese Beispiele lassen sich unendlich erweitern. Nach Kelek (2006) herrschen in dieser Parallel-Welt eigene Regeln, nämlich die des Islams und die archaischer Stammeskulturen.¹⁶⁰ Im Rahmen dieser Parallelgesellschaften wird Menschen empfohlen, „Nebeneinander“ statt „Miteinander“ zu leben.¹⁶¹ Im Mittelpunkt stehen immer die Unterschiede. Diese Unterschiede zwischen Kulturen werden so weit essenzialisiert, dass es am Ende zur einen Ausgrenzung sozialer Probleme kommt.

Die Gesichter der Parallelgesellschaften sind vielfältig. Ich werte den Aspekt „Leben in Parallelgesellschaften“ auch als Grund für den schulischen Misserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, weil viele islamische Gemeinden in diesen Parallelgesellschaften den Jugendlichen ein negatives Bild des Westens zeigen und die Normen und Wertordnung des Islam als Lösung vorschlagen. So leben die Mitglieder dieser Gemeinden, besonders die Jugendlichen weitgehend nur untereinander, haben nicht so viele Kontakte mit anderen christlichen Kulturen und dadurch auch keinen Zugang zur Integration.

Ich stütze mich hierbei im Wesentlichen auf die Forschungen von Werner Schiffauer (2008). Schiffauer untersucht eine der größten islamischen Gemeinden „Milli Görüs“ (IGMG). Dabei interessiert ihn besonders die Jugendarbeit dieser Organisationen und die Koran- und Sommerkurse.

¹⁵⁹ vgl. Halm, D. & Sauer, M., 2006, S. 24.

¹⁶⁰ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 7.

¹⁶¹ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 10.

Die Gemeinde „Milli Görüs (IGMG) stammt von der 'Avrupa Milli Görüs Teskilatlari' (AMGT) im Jahre 1995 ab. Die Anzahl der Mitglieder liegt bei ca. 27.000. Nach ihren eigenen Angaben hat diese islamistische Organisation IGMG in Deutschland 87.000 Mitglieder und ihr stehen 323 Moscheen zur Verfügung.¹⁶² Die Aufgabengebiete dieser Gemeinde umfassen viele Bereiche und verfolgen mehrere Ziele. IGMG erbringt religiöse, sowie kulturelle und soziale Dienstleistungen durch verschiedene Einrichtungen. Zwei davon sind die Jugendarbeit und die Sommercamps. Das Ziel dieser Gemeinden ist, Jugendlichen, die psychisch labil sind, zu helfen. Unter diesem Begriff „psychisch labil“ verstehe ich Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keine Unterstützung von ihren Eltern bekommen. Sie sind auf sich selbst gestellt und suchen nach Orientierung für ihr Leben. In der Schule scheitern sie häufiger und neigen zu Gewalt und Kriminalität. Sie fühlen sich weder der Familie noch der Mehrheitsgesellschaft zu gehörig.

Diese „verlorenen Seelen“ werden von diesen islamischen Gemeinden in den Parallelgesellschaften aufgefunden und man versucht, ihnen durch die islamische Ideologie ein „seelisches Polster“ aufzubauen. Ihr Motiv fokussiert sich auf „Gerettet werden“. ¹⁶³ Die Gemeinde IGMG verfügt dazu über eine elaborierte Organisationsstruktur. Jedes Mitglied hat in dieser Struktur seinen eigenen Funktionsbereich. Die Funktionsbereiche umfassen sowohl die Organisation von Reisen und Sommercamps als auch personale Aufgaben wie Ansprechpartner für andere Gemeindemitglieder zu sein. Wenn die Mitglieder Probleme haben, können sie sich diesen Ansprechpartnern zuwenden.¹⁶⁴

„Insgesamt kommen in der Jugendabteilung auf 17.500 eingeschriebene Mitglieder 4500 Funktionsträger.“¹⁶⁵

„Milli Görüs“ organisiert für die Jugendliche viele unterschiedliche Aktivitäten: Dazu gehören gegenseitige Besuche der Jugendlichen, gegenseitige Besuche von Gemeinden, Nachhilfe und Förderung in allen Fächern, Islamseminare, Korankurse und Sommercamps usw.¹⁶⁶ Die Sommercamps sind die zentralen Angebote der IGMG. Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis sechzehn besuchen jeden Sommer dieses Angebot. Für 30.000 Kinder und Jugendliche stehen diese Kurse jedes Jahr zur Verfügung.

¹⁶² vgl. Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, [www Dokument].

¹⁶³ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 52.

¹⁶⁴ vgl. ders. S. 54.

¹⁶⁵ ders. S. 55.

¹⁶⁶ vgl. ders. S. 55.

Viele konservative muslimische Eltern finden diese Camps vertrauenswürdiger als die von Deutschen organisierten Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte. Bei letzteren sehen die Eltern v.a. folgende Gefahren: Alkoholkonsum, Sexualverhalten und Schweinefleisch. Diese Gefahr sehen solche Eltern bei den Sommercamps nicht. Ein vierwöchiger Kurs kostet die Eltern hier etwa 450 €. In diesen Kursen erhalten die Jugendlichen intensiven Koranunterricht. Die Lehrer kommen meistens aus der Türkei, daher ist die Unterrichtsprache größtenteils Türkisch. Insgesamt dauert der Unterricht 5 Stunden. Danach können die Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Freizeitangeboten teilnehmen, wie Fußball spielen, an Ausflügen teilnehmen oder islamische Filme anschauen usw.¹⁶⁷

Die Jugendlichen empfinden gegenüber diesen Gemeinden und der Religion ein Gefühl von Dankbarkeit, weil sie das Gefühl bekommen, vor der Straße gerettet worden zu sein. Sie denken, dass die Religion einen positiven Einfluss auf ihr Leben hat und ihr Leben bereichert wird.

Schiffauer hat eine von diesen Sommerschulen selber besucht und an einigen Kursen teilgenommen. Er beschreibt seine persönlichen Eindrücke und Gefühle im Fach Glaubenslehre folgendermaßen:

„Wie schwer religiöse Inhalte in einer neuen Sprache zu vermitteln sind – beziehungsweise wie hoch das Niveau der Sprachkompetenz sein muss, um die Bedeutungstiefe religiöser Begriffe einzufangen.“¹⁶⁸

Er hatte auch die Möglichkeit, mit den Schülern Interviews durchzuführen. Vier Jungen im Alter von 13 und 14 Jahren haben sich für diese Interviews freiwillig gemeldet. Für die türkischen Schüler waren diese Kurse angenehmer als der Unterricht in den Regelschulen. Sie gaben dafür unterschiedliche Gründe an:

„Hier haben die Lehrer mehr Kontakt. In der Schule ist es nicht so. Die tun sich mehr für uns interessieren als in der Schule [...] Sie spielen hier Fußball mit uns. Unser Sportlehrer [an der Schule] tut das nicht. Die Hodschas machen alles mit [...] Bringen uns über den Islam bei.“¹⁶⁹

Nikola Tietze hat bei ihrer Studie einige Eigenschaften von mehreren jungen Männern, die Mitglied bei Milli Görüs sind, festgestellt. Es zeigt sich laut ihrer Untersuchung, dass

¹⁶⁷ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 55- 61.

¹⁶⁸ ders. S. 60.

¹⁶⁹ ders. S. 60.

Jugendliche, die dieser Organisation angehören, eine starke Selbstsicherheit zeigen. Nach Tietze (2001) führt der Halt und die Orientierung in der Milli Görüs dazu, dass sie ihre Ausbildung und ihre Schule zu beenden.¹⁷⁰ Auch Mannitz (2006) weist darauf hin, dass oft eine religiöse Orientierung dazu beizutragen scheint, dass Jugendliche Diskriminierungserfahrungen, etwa am Ausbildungsplatz, bewältigen und damit zusammenhängende Frustrationen durchstehen.¹⁷¹

Nach Schiffauer geben diese islamischen Gemeinden den Kindern einen festen Orientierungsrahmen. Die Jugendlichen, die für die Zukunft keine Hoffnung mehr haben, sondern nur Angst, bauen in diesen Einrichtungen in vieler Hinsicht ihr Selbstbewusstsein wieder auf. Dies unter anderem durch das Erlernen fester Regel. Die wichtigste davon, ist der Respekt und das gute Verhalten gegenüber Älteren.

„Untereinander existieren dann eher die Strukturen des agabeylik, des ‚Älterer-Bruder-Seins‘, wozu dem Ideal nach die Vorstellung gehört, dass der Ältere den Jüngeren bei der Hand nimmt und hält. All das wirkt sehr warm und freundlich. Es scheint, dass manche Kinder in dieser Atmosphäre eher aufblühen als in der viel harscheren Atmosphäre der Hauptschulen.“¹⁷²

Diese Sommerschulen werden für die Integration von Muslimen als eine große Gefahr gesehen. So heißt es etwa in einer Publikation des Landesamtes für Verfassungsschutz in Bayern:

„Die Milli-Görüs-Bewegung will die laizistische Staatsordnung in der Türkei durch eine islamische Staats- und Gesellschaftsordnung ablösen; der Koran soll Grundlage des Staatsaufbaus und Verhaltenskodex des gesellschaftlichen Zusammenlebens sein. Fernziel der Milli-Görüs-Bewegung ist die weltweite Islamisierung unter Führung der Türkei. [...] Mit einem breiten Angebot in der Jugend und Sozialarbeit versucht die IGMG, junge Muslime in Deutschland an die Organisation zu binden. Kinder und Jugendliche sollen dabei aus dem ‚Sumpf der westlichen Lebensweise‘ herausgehalten und nach ‚islamischen‘ Wertmaßstäben erzogen werden.“¹⁷³

Meiner Meinung nach ist die wichtigste Frage zum Thema „die islamischen Gemeinden in der Parallelgesellschaft“: inwieweit gibt es einen Effekt dieser Organisationen auf den schulischen Erfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund? Eine zweite wichtige Frage ist mit Schiffauer, ob Einrichtungen wie die Sommercamps sich langfristig als integrationsfördernd oder integrationshindernd erweisen werden.

¹⁷⁰ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 59.

¹⁷¹ vgl. ders. S. 59.

¹⁷² ders. S. 65.

¹⁷³ Herrmann, J., 2007, S. 15-16.

Der Kerngedanke dieser Gemeinden ist die „Vermittlung der islamischen Religion“ durch Korankurse. Natürlich ist Religion ein Teil der Kultur und von daher ist es wichtig, dass die muslimischen Kinder auch Religionsunterricht bekommen, damit die traditionellen Werte nicht verloren gehen. Aber diese Korankurse sollten keine zusätzlichen Hindernisse für die Schülerinnen und Schüler bedeuten. Die ausländischen Kinder sind schon zumeist mit der deutschen Sprache überfordert, so dass es jede zusätzliche Schwierigkeit etwa durch weitere religiöse Barrieren, zu vermeiden gilt.

Dass Religion zu einem Hindernis werden kann, sehen gemäß den Untersuchungen der Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule von Radtke/Gomolla auch Schulleiter so. Eine der interviewten Schulleiter ist ebenfalls der Meinung, dass alle türkischen Kinder mit religiösen Bindungen Probleme in der Schule haben. Die Kinder haben ohnehin mit der deutschen Sprache Schwierigkeiten. Dann müssen sie aus religiösen Gründen zusätzlich die arabische Sprache lernen, in der die Struktur der Sprache nochmals ganz anders ist als in der deutschen und türkischen Sprache. Durch dieses erhöhte Pensum können sich die Kinder in den Schulen nicht ausreichend auf den Unterricht konzentrieren. Die Schulleiterin ist auch fest davon überzeugt, dass diese Kinder größere psychische Belastungen haben und total verwirrt erscheinen, weil sie etwas tun, was sie eigentlich nicht verstehen. Dies wirkt sich auf das schulische Leistungsvermögen der türkischen Kinder negativ aus.¹⁷⁴ Hinsichtlich des schulischen Erfolgs muss aber dann festgehalten werden, dass das Leben in der Parallelwelt der „islamischen Gemeinden“ das Vorankommen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt.

Neben diesem Gedanken spielt die Erziehung eine große Rolle. Die islamischen Gemeinden verstärken einerseits das Selbstbewusstsein der türkischen Schüler/innen andererseits geben sie den Eltern das Gefühl, dass ihre Kinder in guten Händen sind. Sie erzielen hohe Erfolgchance. Aber sie bevorzugen bewusst eine konservative religiöse Erziehung. Vielleicht ist dieser Faktor, die allgemeine Erziehung, der „islamischen Gemeinden“ kein direktes Hindernis für den Erfolg der türkischen Schüler/innen. Aber er wird meines Erachtens immer ein wichtiges Hindernis sein für die Integration der Schüler/innen in Deutschland, sind die Differenzen einer konservativ islamischen Grundorientierung und dem freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsverständnis der Bundesrepublik doch zu ausgeprägt.

¹⁷⁴ vgl. Radtke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 213-214.

3.6 Denkweise der Lehrer

Bei dem unterdurchschnittlichen Bildungserfolg spielt auch die Denkweise der Lehrer eine wichtige Rolle. Die Lehrer/innen sind die wichtigsten Bezugspersonen der Schüler/innen in der Schule. Sowohl die Lehrer/innen als auch die Schüler/innen verbringen einen Großteil ihres Tagesablaufs in den Schulen. Beide Seiten versuchen ihre Bedürfnisse und Wünsche zu äußern und miteinander umzugehen.

In einigen Situationen fühlen sich die LehrerInnen in den Klassen überfordert. Besonders wenn der Anteil der ausländischen Schüler/innen über 30% erreicht, möchten die LehrerInnen im nächsten Schuljahr eine neue Klasse übernehmen. Ob das eine Lösung ist, sei dahingestellt. Deutlich wird aber, dass die ausländischen Schüler/innen als Problemkinder bezeichnet werden. Eigentlich ist die neue Heterogenität der Eigenschaften der Schüler eine Herausforderung für die Schule und die Lehrer. Statt jedoch diese Herausforderung anzunehmen, versuchen viele Lehrkräfte immer wieder, die Homogenität wiederherzustellen, um selber arbeitsfähig zu bleiben.¹⁷⁵

Einerseits also werden die Kinder mit Migrationshintergrund durchaus als „anders“ angesehen, weil sie durch ihre Kultur Differenzen in ihrem Verstehen besitzen. Andererseits reagieren die Schulen auf die Differenzen bis heute mit der verstärkten Anstrengung, zu homogenisieren.¹⁷⁶ Man versucht vom Schulanfang an, die kulturellen Differenzen beiseite zu stellen, weil es für die Schulen sonst immer komplizierter werden würde, das gleiche Lehrangebot anzubieten. Leichter wird dies für die Schulen, wenn sie die Lerngruppen von Anfang an homogenisieren. Natürlich macht es nicht jeder Schüler dem Lehrer einfach. Jedes der Kinder ist individuell in Bezug auf seine Vorkenntnisse, seine sprachlichen Fähigkeiten, sein soziales Verhalten, seinen Lerneifer, sein Lerntempo, seine Konzentrationsfähigkeit usw. und verhält sich auch je anders. Zusätzlich zu diesen Faktoren bringen die ausländischen Schüler noch andere Schwierigkeiten mit, wie den sozialen Status der Eltern oder die nationale Herkunft. Das alles lässt sich aber letztlich dann in einem Satz zusammenfassen: „Ausländische Kinder sind ein Problem!“¹⁷⁷

¹⁷⁵ vgl. Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 26.

¹⁷⁶ vgl. ders. S. 103.

¹⁷⁷ vgl. ders. S. 27.

Bei dieser Aussage ist es wichtig herauszubekommen, wie es zu einem solchen Ergebnis kommt. Um dies zu erheben, ist es wichtig, zu wissen, wie Lehrer/innen mit interkulturellen Konflikten umgehen. Bis jetzt wurde dieses Thema wenig erforscht. Auernheimer u.a. starteten eine Untersuchung zwischen 1993 - 1994 zur Multikulturalität von Schulen. Sie wollten herausfinden, wie die Lehrerinnen und Lehrer die kulturelle Differenzen oder Konflikte wahrnehmen und pädagogisch bearbeiten. Mit den Ergebnissen konnten Auernheimer u.a. feststellen, dass die Lehrkräfte dazu neigten, kulturelle Unterschiede zu ignorieren und daraus resultierende Konfliktsituationen zu leugnen.¹⁷⁸

„[Die] Häufig registrierte Zurückhaltung/Wegsehen bei (von den Interviewern) als „interkulturell“ klassifizierten Konflikten [...] wird als Symptom oder Indikator für Indifferenz, Angst, oder auch Verdrängung, in jedem Fall als problemvermeidendes Handeln der Lehrerinnen gewertet.“¹⁷⁹

Man versucht heute, die Ursachen individueller Verhaltensunsicherheiten gegenüber Fremden psychologisch zu begreifen. Besonders beschäftigen sich die Wissenschaftler mit der Frage, warum die Lehrer/innen in bestimmten Konfliktsituationen die Kulturkonflikte ignorieren. Psychoanalytiker gehen nun in diesem Zusammenhang davon aus, dass sich sowohl Fremdenfeindlichkeit (Xenophobie) als auch Fremdenfreundlichkeit (Xenophilie) auf die gleiche Weise bemerkbar machen: Die Individuen reagieren auf das Andere, das Nicht-Identische, das Unbekannte mit Angst und Abwehr. Sie gehen mit dem Fremden auf unterschiedliche Art um. Entweder ignorieren sie das Fremde, d.h. sie verleugnen die Differenzen, sie nehmen sie nicht wahr. Oder sie versuchen, das Fremde zu vernichten, d.h. das Fremde wird erniedrigt oder herabgesetzt, weil das Fremde den Individuen bedrohlich erscheint. Eine andere Form des Umgangs mit dem „Fremden“ ist die Bewunderung. So versucht man sich mit dem Fremden gleichzustellen.¹⁸⁰ Von diesen drei Strategien benutzen die Lehrkräfte am häufigsten die Verleugnung. Sie ignorieren die Unterschiede, um somit im für sie gewohnten Rahmen bleiben zu können. Ansonsten würden auf sie weitere Aufgaben zu kommen die sie dann noch mehr belasten könnten.

„Ethnische Unterscheidungen kommen auf den verschiedenen Ebenen der Schule vor, werden aber je unterschiedlich gehandhabt. Während auf der Ebene des Programms für die Tolerierung von kultureller Differenz geworben wird, und Kultur und Ethnizität zu diesem Zweck

¹⁷⁸ vgl. Czock, H. & Ratke, F.-O., (1984 zitiert nach Auernheimer u.a. 2001).

¹⁷⁹ Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 87.

¹⁸⁰ vgl. ders. S. 88.

ausdrücklich thematisiert und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, werden kulturelle Differenzen auf der Ebene der direkten Interaktion mit den Schülern weitgehend ignoriert: für alle Kinder gelten die gleichen Kriterien und Lehrangebote. Der Effekt der Gleichbehandlung ist dann Ungleichheit im Schulerfolg.“¹⁸¹

Im Rahmen des Projektes „Interkulturelle Erziehung: Einstellung und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern“ ist zwischen 1997 – 1998 an der Universität Marburg noch eine Untersuchung durchgeführt worden. Die Untersuchung gliedert sich in drei Hauptstudien. Ulrich Wagner, Rolf van Dick, Thomas Petzel und Georg Auernheimer haben die Ergebnisse der drei Teilstudien dargestellt. Es geht in erster Linie darum, wie die Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen und der Ausländerfeindlichkeit im Unterricht umgehen. An der ersten Studie beteiligten sich 356 Lehrer/innen aus Hessen und Nordrhein – Westfalen. Zunächst wollte man feststellen, inwieweit die Arbeitsbedingungen und Probleme mit ausländischen Schüler/innen für die Lehrer belastend sind. Die Resultate deuten darauf hin, dass Probleme mit ausländischen Schüler/innen aus der Sicht der Lehrer wenig belastend sind. Hier sind den Lehrerinnen und Lehrern zehn unterschiedliche Problemsituationen vorgelegt worden. Diese Problemsituationen sind nach fünf Kategorien gegliedert: *Interkulturelle Differenzen* (z.B. Ausländische Schülerin trägt ein Kopftuch oder Verweigerung der Teilnahme an Sexualkunde.), *Interkulturelle Konflikte* (z.B. Deutscher und ausländischer Schülerin prügeln sich), *Ausländerfeindlichkeit* (z.B. In der Klasse werden ausländerfeindliche Äußerungen gemacht.), *Probleme durch ausländische(n) Schülerin* (z.B. Ausländische(r) Schülerin stört wiederholt den Unterricht), *allgemeine Probleme* (z.B. eine Schülerin kommt wiederholt alkoholisiert in den Unterricht). Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit solchen Fällen tagtäglich im Schulalltag konfrontiert. In diesem Zusammenhang lautete die Frage, wie bedrohlich die Lehrer diese Situationen empfinden. Für die Lehrer waren die interkulturellen Differenzen am wenigsten bedrohlich. Aber die anderen Situationen haben sie im Schulalltag durchaus als bedrohlich empfunden.¹⁸² Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit solchen Problemsituationen situationsangemessen umgehen. Der Unterschied liegt darin, dass einige Lehrer in interkulturellen Problemsituationen zum Autoritarismus neigen und einige versuchen, durch Akkulturationseinstellung mit dieser Situation umzugehen.

„Akkulturation ist ein Anpassungsprozess, der durch den Kontakt mit einer neuen Kultur notwendig wird [...] Der Akkulturationsprozess betrifft alle in der Gesellschaft interagierenden Gruppen, so dass der Umgang mit kultureller Heterogenität sowohl für die Einwanderer als auch

¹⁸¹ Radtke, F.O., Federführender Herausgeber des OSD 1-2005.

¹⁸² vgl. Auernheimer, G. u.a., 2001, S. 24.

für die Einheimischen zu einer Herausforderung wird. Dabei divergieren die Akkulturationseinstellungen der beiden Gruppen: Die Einheimischen wünschen sich die kulturelle Assimilation der Einwanderer an die in dieser Gesellschaft vorherrschenden kulturellen Werte und Normen. Die Einwanderer plädieren dagegen für die kulturelle Separation und lehnen die Übernahme der Mehrheitskultur ab.“¹⁸³

Daher suchen nach Wagner u.a. (2000) einige Lehrer den Kontakt mit den Eltern oder sie versuchen mit ihren eigenen KollegInnen Gespräche zu führen. Einige holen sich von den Schulpsychologen Rat und einige versuchen mit dem/ der Schüler/in ins Gespräch zu kommen und in kleinen Gruppen das Thema zu diskutieren.¹⁸⁴ Das Problem liegt darin, dass einige der Lehrerinnen und Lehrer als Lösung auch auf Bestrafung zurückgreifen. Als Bestrafung werden in dieser Studie Strafarbeiten, Verweise, administrative Maßnahmen bezeichnet.¹⁸⁵ Wenn die Schüler/innen aus ethnischen Minderheiten kommen und ein abweichendes Verhalten zeigen, aber auch bei allgemeinen Problemen auffallen, werten hoch autoritäre Lehrerinnen und Lehrer diese Situation als besonders negativ und neigen zu stärkeren Bestrafungen.

Altemeyer (1996) und Petzel (1997) machen darauf aufmerksam, dass Autoritarismusneigung sowohl mit ethnischen Vorurteilen als auch mit diskriminierendem Verhalten zusammenhängen.

¹⁸⁶

Bei den Lehrern und Lehrerinnen mit Akkulturationseinstellung sieht die Situation anders aus. Wenn die Lehrkräfte Integration bevorzugen, dann verzichten sie auf Strafen oder bestrafen interkulturelle Differenzen weniger als autoritäre Lehrerinnen und Lehrer.

In der zweiten Studie (N=148) wollte man offenlegen, ob die Lehrerinnen und Lehrer Schüler aus ethnischen Minderheiten unter gewissen Umständen anders als deutsche Schüler behandeln oder nicht. Dafür wurden acht Konfliktsituationen ausgewählt, in denen entweder ein ausländischer oder ein deutscher Schüler agierte. In zwei Situationen war die Verfehlung geringfügig, wie Hausaufgaben nicht gemacht. Die anderen zwei Situationen waren mit starken Verfehlungen verknüpft, wie physischer Angriff auf einen Lehrer. Der Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit interkulturellen Konflikten war unterschiedlich. Autoritäre Lehrkräfte haben die

¹⁸³ Makarova, E., 2008, S.1.

¹⁸⁴ vgl. Auernheimer, G., u.a., 2001, S. 24.

¹⁸⁵ vgl. ders. S. 24.

¹⁸⁶ vgl. ders. S. 26.

ausländischen Schüler/innen bei einer schweren Verfehlung stärker bestraft als die deutschen Schüler/innen. Bei den weniger autoritären Lehrkräften war der Umgang mit diesen Situationen umgekehrt.¹⁸⁷

„Dies deutet darauf hin, dass Autoritärismusneigung von Lehrerinnen und Lehrern eine Variable sein könnte, die ihr Verhalten beeinflusst.“¹⁸⁸

Weitere Resultate der dritten Studie (N=70 Lehrerinnen und Lehrer, N=1219 Schülerinnen und Schüler) weisen darauf hin, dass die Lehrereinstellungen die Klassenatmosphäre beeinflussen und sich auf die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Hochautoritäre Lehrerinnen und Lehrer betonen ihre Vorstellungen stärker und so setzen sie sich bei den Schüler/innen durch. Das aber führt dazu, dass die Klassenatmosphäre von den Schülerinnen und Schülern als weniger positiv angesehen wird.

Die Untersuchung von Auernheimer u.a. macht deutlich, dass sowohl negative als auch positive Lehrereinstellungen das Verhalten der Lehrer und so auch das Verhalten der Schüler/innen beeinflussen. Obwohl einige Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag mit Problemsituationen situationsangemessen umzugehen versuchen, stellen einige Lehrkräfte die Autorität in den Vordergrund.

„Der Umgang mit den Zugewanderten und ihren Kindern in Erziehungsinstitutionen schwankt zwischen positiver und negativer Diskriminierung, engagierter Förderung und definitiver Ausschließung, aber auch vielen Varianten dazwischen.“¹⁸⁹

Der schulische Umgang kennt aber noch eine weitere Dimension. Man versucht im System Schule grundsätzlich, eine Ordnung beizubehalten, die den eigenen Gewohnheiten entspricht. Diejenigen, die innerhalb dieser Ordnung die Normalitätserwartungen nicht erfüllen, können neben den oben genannten Strategien auch mit Sondermaßnahmen behandelt werden. Diese Sondermaßnahmen weisen eine große Bandbreite auf, wie zum Beispiel außerschulische und schulische Fördermaßnahmenpädagogik oder Abweisungen zu Sonderschulen (Förderschulen). Auf diese Art und Weise werden die „Fremden“, die den Unterrichtsablauf schwieriger machen,

¹⁸⁷ vgl. Auernheimer, G., u.a., 2001, S. 30-31.

¹⁸⁸ ders. S. 31.

¹⁸⁹ Diehm, I. & Ratke F.O., 1999, S. 89.

organisatorisch „ausgestellt“, „aussortiert“ und „isoliert“. So entlastet die Organisation die individuelle Bewältigung der Irritation durch institutionelle Angebote.¹⁹⁰

3.7 Selektionsentscheidungen

In der heutigen Gesellschaft muss man für das Erreichen von Zielen, immer wieder bereit sein, Herausforderungen anzunehmen und zu meistern. Es ist nicht einfach, eine gute berufliche und soziale Position in den Organisationen zu bekommen. In diesem Zusammenhang stellt Selektion eine wichtige Brücke zwischen Schule und Beruf dar. Durch Zertifikate, nachgewiesene Leistungen und Qualifikationen ermöglicht Selektion den Zugang zu höheren Positionen. Bei diesem Prozess stellt die Schule eine feste Größe dar. Die Schule überprüft in Erfüllung ihrer Selektionsfunktion das Wissen und Können der Schüler/innen.¹⁹¹

„Unter der Selektionsfunktion der Schule versteht man, dass sie das Leistungsprinzip der Gesellschaft übernimmt und durch ihr Benotungs-, Zeugnis und Berechtigungssystem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene für die Platzierung im Gesellschaftssystem ausliest.“¹⁹²

Mit dem höheren Anteil der Migrantenkinder sehen sich die Schulen einer neuen Herausforderung gegenüber, der Heterogenität. Die Migrantenkinder in der Schule irritieren nicht nur die Lehrer/innen, sondern auch die gewohnte Organisationsstruktur der Einrichtung Schule. Fakt ist, dass sowohl die Lehrer/innen als auch die Schule als Organisation sich für diese neuen Herausforderungen öffnen müssen. Bis jetzt wurden die Differenzen zwischen ausländischen und deutschen Schüler/innen als eine Belastung angesehen. Daher haben die Schulen auf die sprachliche und national-kulturelle Vielfalt mit Homogenisierungsanstrengungen reagiert. Der Grund liegt darin, dass man in Klassen mit 30 Schülern das linear aufgebauten Curriculum von Punkt A nach Punkt B bewegen möchte. Deshalb versucht man immer wieder, Homogenität in den Klassen aufzubauen, um leistungsfähig zu sein. Man bevorzugt die dominierende Homogenität und vernachlässigt die Heterogenität. Aber auf diese Art und Weise sind die Belastungsgrenzen der Migrantenkinder überschritten worden, was zu pädagogisch unerwünschten Konsequenzen führte. Die Kinder werden durch das dreigliedrige selektive Schulsystem unter extremen Druck ausgesetzt und haben immer wieder Angst zu verlieren, weil der Druck durch die dauernde Aussonderungsdrohung zu hoch für sie ist.

¹⁹⁰ vgl. Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 89.

¹⁹¹ vgl. Wiater W., 2002, S. 127.

¹⁹² ders. S. 127.

Nach Diehm und Radtke hat die Selektion in den Schulen zwei Funktionen: Einerseits weist Selektion durch die Vergabe von Berechtigungen zum Besuch der nächsten Schulstufe dem Einzelnen den Platz in der sozialen Hierarchie zu. Andererseits stellt sie die Gleichheit der Lernvoraussetzungen in der Schule erneut her, um weiterarbeiten zu können.¹⁹³ Daher dienen die Selektionsentscheidungen während der gesamten Schulzeit der internen Homogenisierung der Lerngruppen.¹⁹⁴

In meinen Augen hat Homogenität auch mit der Ordnung bzw. auch mit der deutschen Denkweise zu tun, weil allen Schülern auf diese Art und Weise das gleiche Lernangebot bekommen. Auch wenn wir die deutschen Kulturstandards anschauen sehen wir, dass zwei Kulturstandards für die Deutschen sehr wichtig sind: Regelerorientierung und Organisationsbedürfnis.

Nach Markowsky & Thomas (1995) bedeutet Regelerorientierung, dass es für alles eine Regel gibt, deren Einhaltung als selbstverständlich erachtet wird, und unter Organisationsbedürfnis versteht man, dass alles organisiert werden muss, um Unsicherheitsfaktoren zu eliminieren.¹⁹⁵ Vor allem wenn wir die Situation in den Schulen betrachten, sehen wir, dass die Homogenitätskriterien, die als feste Regeln gelten, für die Kinder erreichbar sind, besonders für die Migrantenkinder. Die Kinder, die diese Kriterien – aus welchem Grund auch immer - nicht erfüllen werden in den Schulkindergarten bzw. die Vorklasse zurückgestuft, sie bleiben sitzen oder werden in die Förderschulen versetzt.¹⁹⁶ Die Schüler/innen, die beim Übergang in die Regelklasse rückgestuft werden, fühlen sich gegenüber ihren Mitschüler überaltert und frustriert. So verlieren sie ihre Motivation für ihre weiteren schulischen Wege und verbauen sich somit auch ihre Zukunft. Daher wachsen jedes Jahr mehr Schüler, besonders Migrantenkinder ohne Schulabschluss aus der Schulpflicht heraus.¹⁹⁷ Laut Biermann – Berlin (1981) können aus der erzeugten Frustration sich psycho-soziale Probleme in der Klasse ergeben, die wiederum Disziplinprobleme hervorrufen und die Arbeit der Lehrerin erschweren mögen.¹⁹⁸

¹⁹³ vgl. Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 68.

¹⁹⁴ vgl. ders. S. 178.

¹⁹⁵ vgl. Heringer, H.J., 2004, S.187-188.

¹⁹⁶ vgl. Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 105.

¹⁹⁷ vgl. ders. S. 119.

¹⁹⁸ vgl. ders. S. 119.

Die Selektionsentscheidung beginnt schon bei der Aufnahme in die erste Klasse. Wenn die Schüler/innen eingeschult sind, dann müssen die Kinder jedes Jahr neu beweisen, dass sie bereit sind, die Anforderungen zu bewältigen.

„Wer das Gymnasium verlassen muss, kommt in die Real- oder Hauptschule, wer noch nicht schulfähig ist, kommt in eine Vorschule oder –klasse, wer in der Grundschule nicht mehr gefördert werden kann, kommt in eine Sonderschule usw.“¹⁹⁹

An Bildungsstatistiken wie Grund- und Strukturdaten (2001/02), Karakasoglu – Aydin (2001) und Wörner (2003) lässt sich ablesen, dass ausländische Kinder gegenüber deutschen Kindern besonders stark von Zurückstellungen vom Schulbesuch, von Klassenwiederholungen in der Grundschule und Überweisungen in Förder- oder Sonderschulen betroffen sind.²⁰⁰

„Ausländische Schülerinnen und Schüler werden im Prozess der Übergangsentscheidung, einschließlich der Übergangsempfehlung, generell vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich.“²⁰¹

Aus diesem Grund ist es beim schulischen Selektionsprozess wichtig, die Entscheidungen zu begründen, warum die Kinder z.B. auf eine Sonderschule überwiesen werden oder warum die Kinder eine andere weiterführende Schule besuchen sollen.

Manchmal ist es dabei so, dass bei diesen Entscheidungen ethno-kulturelle Charakteristika eine Rolle spielen. Das folgende Beispiel zeigt uns wie sich dies bei einigen Entscheidungen auswirkt: Bei einem türkischen Mädchen wird die Empfehlung für eine weiterführende Schule abgelehnt, weil dieses Mädchen wegen seiner Herkunft in Abwesenheit der Eltern auf seine Geschwister aufpassen muss. Bei diesem Fall wird dann so argumentiert, dass diese Schülerin wegen sprach- und zeitbedingter mangelnder familiärer Unterstützung der Eltern das Gymnasium nicht schaffen kann. Damit sie im Gymnasium keine schlechten Erfahrungen durch Scheitern sammeln soll, verwies man dieses Mädchen an die Hauptschule. Bei diesem Beispiel wird die Ablehnung der Übertrittsempfehlung des Gymnasiums zuerst mit ethnokulturellen Argumenten begründet. Dann aber wird diese Situation in eine verallgemeinernde Erziehungs-

¹⁹⁹ Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 177.

²⁰⁰ vgl. Götz, M., & Müller, K., 2005, S. 106.

²⁰¹ Gomollo, M., 2003, S. 104.

und Sozialisationskonstruktion überführt, die prinzipiell auf alle Kinder zutrifft. Obwohl dieses türkische Mädchen die erforderliche Note für das Gymnasium erreicht hat, wird ein legitimes Argument „Der Mangel an Unterstützung durch die Familie“ ihr die Möglichkeit nehmen eine bessere Schullaufbahn zu beenden.²⁰² Dieses Beispiel veranschaulicht uns, dass die Selektionspraxis der Schulen manchmal auch Mechanismen der institutionellen Diskriminierung in sich birgt.²⁰³ Eigentlich dürften bei den Selektionsentscheidungen weder Geschlecht noch soziale Herkunft einen Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Aber die Bildungsstatistiken zeigen uns eine andere Situation:

„Im Schuljahr 1993/94 z.B. waren in der Bundesrepublik 24,2 % der deutschen, aber nur 9,9 % der ‚ausländischen‘ Schüler auf einem Gymnasium. 30% der deutschen Schulabsolventen verließen die Schule mit einem Hauptschulabschluss, aber 55% der ‚Ausländer‘ mussten sich damit zufrieden geben, 30 % blieben sogar ganz ohne Abschluss. Im selben Zeitraum waren 6,1 der ‚Ausländer‘, aber nur 3,5 % der Deutschen auf Sonderschulen.“²⁰⁴

Auch Lentz & Radtke (1994) machen darauf aufmerksam, dass in der Stadt Bielefeld im Jahre 1979/80 die Sonderschulbedürftigkeit deutscher Kinder bei etwa 3,9 %, lag und bei den ausländischen Kindern Prozent lag sie bei 2,5%. Etwa 10 Jahre später im Jahre 1990/1991 hatte sich die Prozentzahl der ausländischen Kinder erhöht. Diesmal erhob man 5,5 % für die ausländischen Kinder und 2,5 % für die deutschen Kinder.²⁰⁵ Radtke und Diehm stellen sich die Fragen, wie die unterschiedlichen Entwicklungstrends zwischen ausländischen und deutschen Schüler/innen zu erklären sind und warum die Unterschiede zwischen den Gruppen in zehn Jahren nicht kleiner, sondern größer geworden sind.

Mit den Berechnungen des „Relativen Risiko-Index“ (RRI) von Reimer Kormann & Neuhäusler (2001) ist bewiesen worden, wie hoch das Risiko von ausländischen Schüler(inne)n, im Gegensatz zu deutschen ist, auf eine Sonderschule überwiesen zu werden. Seine Ergebnisse zeigen, dass dieses Risiko bei ausländischen Kindern im bundesdeutschen Durchschnitt rund doppelt so hoch ist wie bei deutschen Kindern.²⁰⁶

²⁰² vgl. Diehm, I. & Ratke, F.O., 1999, S. 179.

²⁰³ vgl. Gomolla, M., & Ratke, F.O., 2007, S. 179.

²⁰⁴ DIW 1995, S. 387f.

²⁰⁵ vgl. ders. S. 182

²⁰⁶ vgl. Schulze, E. & Soja, E. M., 2003, S. 200.

Die schulischen Karrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben zwei Facetten. Ein kleiner Teil dieser Gruppe zeigt Erfolge bei der schulischen Laufbahn. So hat sich nach Sen (1998) z.B. die Zahl der Studierenden türkischer Herkunft von 1975 bis 1997 verfünffacht. Im Jahre 1975 war die Zahl der türkischen Studierenden an deutschen Hochschulen 4.280, im Jahr 1997 21.000.²⁰⁷ Der größte Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch scheitert in seiner schulischen Laufbahn.

„Deutsche Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss beginnen nach Schulabgang zu 78,3 bzw. 81,6 Prozent eine berufliche Ausbildung. Mit 17,1 Prozent haben Migranten ohne Schulabschluss eigentlich keine Chance auf Ausbildung. In der Konsequenz übernehmen drei von vier Jugendlichen aus dieser Gruppen entweder eine Tätigkeit als ungelernte Arbeitskraft oder im Haushalt. Auch hier verschärfen sich die Gegensätze, wenn die Übergangschancen nach Geschlecht berechnet werden. Nur etwa jede zweite Migrantin mit Haupt- oder Realschulabschluss (53,3 Prozent bzw. 55,2 Prozent) erreichen ihr Ziel (deutsche 71,3 Prozent bzw. 78,3 Prozent). Junge Migrantinnen mit Fachhochschulreife kommen nur auf 44,7 Prozent (deutsche 66,7 Prozent).“²⁰⁸

In diesem Zusammenhang versucht Schulze u.a. mit dem auf drei Jahre angelegten Projekt „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher im urbanen Alltag“ die Gründe für die erfolgreichen aber insbesondere auch erfolglosen Biographieverläufe allochthoner Jugendlicher in Köln herauszubekommen. Mittels eines umfangreichen Fragebogens werden diese einerseits nach Bildungs- und Ausbildungsverläufen sowie ihren lebensweltlichen Orientierungen befragt. Andererseits geht es um die Erfahrungen dieser Jugendlichen mit schulischen und außerschulischen Institutionen.²⁰⁹ Die Ergebnisse des Projekts legen dar, dass 18 % der befragten Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn mehrmals innerhalb allgemein bildender Schulen gewechselt haben. Diese Schulwechsel haben die Schüler/innen sowohl zu geringer qualifizierten Abschlüssen als auch zu höher qualifizierten Abschlüssen geführt. Daher bezeichnet Erika Reiner den Weg der Migrantenkinder beim Bildungsaufstieg als eher „verschlungen“. Ein Beispiel aus diesen Fragebögen veranschaulicht das.

„Lale ist 21 Jahre alt, wurde in Köln geboren und besuchte dort zunächst für zwei Jahre den Kindergarten. Im Anschluss an die Grundschule ging sie zunächst für ein Jahr auf ein Gymnasium, dann fünf weitere Jahre auf eine Realschule und daran anschließend wieder für

²⁰⁷ vgl. Schulze, E. & Soja, E. M., 2003, S. 200.

²⁰⁸ Troltsch, K., 2003. S. 54-55.

²⁰⁹ vgl. Schulze, E. & Soja, E.M., 2003, S. 202.

zwei weitere Jahre auf ein Gymnasium. Von dort wechselte sie auf eine Gesamtschule, wo sie zurzeit das Abitur anstrebt.“²¹⁰

Yasemin Karakasoglu - Aydin versucht mit ihrer Untersuchung diese verschlungenen Bildungswege von Kindern ausländischer Herkunft mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen zu begründen. Es gibt natürlich viele Gründe für den Wechsel von der einen auf eine andere Schulform. Sie meint nun, dass „Sprachdefizite“ ein wichtiger Grund dafür ist, weil ein Teil der Schüler/innen zu Beginn der Grundschule kaum über deutsche Sprachkenntnisse verfügt.²¹¹ Während z.B. ausländische Schüler/innen während des Deutschunterrichts noch versuchen, die „richtige“ Bedeutung der Wörter anhand des Kontextes erschließen, haben die meisten deutschen Schülerinnen und Schüler den Text schon mühelos verstanden. Es ist klar, wer in dieser Situation der Verlierer im schulischen Wettbewerb ist. Das was dieses Beispiel zeigt, der Wettlauf zwischen deutschen und türkischen Schüler/innen, findet während des gesamten Bildungspfad es kein Ende. Am Ende gewinnen immer wieder die deutschen Kinder. Der negative Einfluss der Sprachdefizite verfolgt deshalb die ausländischen Kinder und Jugendlichen in ihrer ganzen Bildungs- und Ausbildungszeit.

Ein Aspekt der Untersuchung von Schulze beschäftigt sich mit den Ausgrenzungserfahrungen der ausländischen Jugendlichen im schulischen Kontext. Im Rahmen der Fragebogenerhebung werden den Jugendlichen unterschiedliche Fragen gestellt, z.B. „Hast du dich von deinen Lehrer/innen gerecht behandelt gefühlt?“ oder „Hat die Herkunft für deine Lehrer/innen eine Rolle gespielt?“. Die Jugendliche können die Fragen mit verschiedenen Antworten (immer, manchmal, nie) beantworten und auch zusätzliche Erläuterungen dazu schreiben. Einige Beispiele veranschaulichen die Erlebnisse der Jugendlichen:

„Yuki, 17 Jahre, hat eine wechselnde Schullaufbahn hinter sich. Nach Kindergarten und Grundschule besuchte sie zunächst eine Gesamtschule, die sich nach sechs Jahren verließ. Von da aus wechselte sie auf ein Gymnasium und macht zum Zeitpunkt der Befragung ihr Abitur auf einer Gesamtschule in Köln. Yuki schreibt unter der Frage nach Schulproblemen „ungerechte Benotung“ und „rassistisch veranlagte Mitschüler/Lehrer“. Auf die Frage, ob sie sich von ihren Lehrer/innen gerecht behandelt gefühlt hat, kreuzt sie „manchmal“ an und begründet es so: In einem Fall hat mir mein Lehrer eine Note schlechter gegeben, weil ich nicht perfektes Deutsch gesprochen habe.“²¹²

²¹⁰ ders. S. 203.

²¹¹ vgl. Schulze, E. & Soja, E.M., 2003, S. 203.

²¹² ders. S. 206.

„Ferhat ist 19 Jahre alt und in Köln geboren. Nach Kindergarten und Grundschule besuchte er zunächst eine Hauptschule, die er nach der 10.Klasse verließ. Er wechselte auf eine Gesamtschule, die er mit dem Abitur beenden will. Ferhat fühlte sich nur manchmal gerecht von seinen Lehrer/innen behandelt, wenngleich dies nach Schulen variierte. So schreibt er: „In der Grundschule war ich einer der wenigen Ausländer, an der Hauptschule lief es eigentlich auch gut. Auf meiner jetzigen Schule werden Ausländer benachteiligt.“ Dabei spielte seine Herkunft für seine Lehrer/innen oft eine Rolle: „Man erkennt ihre Antisympathie gegen Türken in ihren Aussagen wie z.B. ‚Ich habe nichts gegen Türken, aber ...‘ und so weiter.“²¹³

Diese Beispiele zeigen uns die Gefühle der ausländischen Jugendlichen. Die Gefühle, die sie im Schulalltag immer wieder in sich tragen. Wegen ihrer Nationalität fühlen diese Jugendlichen sich durch ethnische Homogenisierung („ja ihr Türken“) herabgesetzt. Sie sind der Meinung, dass die Lehrer/innen sie ungleich und durch direkte Diskriminierung ungerecht behandeln. Die Jugendliche zeigen zudem bei den Erläuterungen auf, dass sie auch in der Beratung im Arbeitsamt entmutigt worden sind. Besonders den Jugendlichen, die die Schule ohne einen qualifizierenden oder einem wenig qualifizierenden Abschluss beendet haben, ist abgeraten worden, sich schulisch weiter zu qualifizieren. Stattdessen wurde ihnen eine berufliche Ausbildung empfohlen. Ein Beispiel dafür ist Folgendes:²¹⁴

„Aysel ist 20 Jahre alt, ebenfalls in Deutschland geboren, ist drei Jahre in den Kindergarten gegangen, nach der Grundschule hat sie fünf Jahre die Realschule besucht, danach das Gymnasium, das sie mit dem Abitur abgeschlossen hat. Sie studiert zurzeit Lehramt, weil sie später besonders ausländische Kinder in der Schule unterstützen möchte. Beim Arbeitsamt wurde ihr damals geraten „... eine Ausbildung zu machen, da wenige das Studium schaffen.“²¹⁵

Diese Erfahrungen der Entmutigung führen dazu, dass sich die ausländischen Jugendlichen immer unterqualifiziert fühlen. Daher zweifeln sie an sich selbst und so verlieren sie den Kampf um ihre Zukunft, bevor sie ihn aufgenommen.

²¹³ Schulze, E. & Soja, E.M., 2003, S. 206.

²¹⁴ vgl. ders. S. 206-207.

²¹⁵ ders. S. 207.

3.8 Institutionelle Diskriminierung

Der Begriff „institutionell“ bestimmt die Ursachen der Diskriminierung im organisatorischen Handeln in zentralen gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. im Bildungs- und Ausbildungssektor. Für die Schüler/innen verschiedener Gruppen gibt es in der Schule keine Ausnahmeregeln hinsichtlich der von ihnen zu erbringenden Leistungen für eine weiterführende Schule. Jeder Schüler muss gleichermaßen fähig sein, die Schule erfolgreich zu meistern. Diese Klarheit wandelt sich dann in institutionelle Diskriminierung um, wenn die durchschnittlichen Ergebnisse der bestimmten Gruppen immer wieder unter denen anderer Gruppen liegen. Die betroffenen Gruppen können wegen der Behinderungen im Bildungssystem das Ziel nicht erreichen, weil sie ihre Potenziale nicht voll ausschöpfen können.²¹⁶ Unter dem Begriff „Institutionelle Diskriminierung“ versucht man also herauszufinden, wie die Organisation Schule mit den Migrantenkindern umgeht. Man behauptet, dass die Zuerkennung von Schulabschlüssen ungleich geregelt ist und dass ethnische Unterscheidungen im Zentrum stehen. Mit diesem Begriff wurde ein neuer Aspekt des mangelnden Erfolgs der Migrantenkinder in die Diskussion eingebracht. Jahrelang hat man versucht, die Gründe des Misserfolgs dieser Kinder zu finden und hat festgestellt, dass die Kinder und ihre Eltern dafür verantwortlich sind. Die Organisation Schulen wurde bei dieser Betrachtung immer außen vor gehalten.

„Demgegenüber steht der Vorwurf, dass die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien im schulischen Alltag – d.h. durch die Bildungseinrichtung selber – mit verantwortlich dafür sei, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im deutschen Schulsystem gravierend schlechtere Bildungserfolge als gleichaltrige Deutsche ohne Migrationshintergrund erzielen.“²¹⁷

Feagin und Feagin (1986) gliedern „Institutionelle Diskriminierung“ in direkte und indirekte Diskriminierung: Direkte Diskriminierung basiert auf regelmäßigen, intentionalen Handlungen in Organisationen, wie z.B. amtlichen Normen. Bei der indirekten Diskriminierung geht es um Maßnahmen, die bestimmte Gruppen, wie ethnische Minderheiten kumulativ negativ ergreifen. Eigentlich sind die Regeln in Organisationsmechanismen für die verschiedenen Gruppen gleich.

²¹⁶ vgl. Gomolla, M., 2003, S. 99.

²¹⁷ Bechtel, B. & Schmidt, S., 2007, S. 7.

Aber die gleichen Regeln führen bestimmte Gruppen nicht zum Erfolg, sondern zum Misserfolg.

²¹⁸

Im Folgenden möchte ich die Studien von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke kurz vorstellen. Eigentlich ist die Studie nicht mehr auf dem neuesten Stand. Aber die zusammengefasste Einheit von Datenfeldern der Studie ist immer noch wesentlich. Durch die Untersuchung von Gomolla und Radtke von der Universität Frankfurt/Main ist belegt worden, dass viele Schüler/Innen durch „institutionelle Diskriminierung“ in den Schulen benachteiligt worden sind.

„Die geläufige Unterstellung einer Milieu- bzw. Umweltabhängigkeit des Schulerfolgs, den die Schule mit Verweis auf die Familie und ihr soziales Umfeld als Erklärung bevorzugt auf die Unterscheidungen der Schule zurückgeführt und als Herstellungsvorgang von Differenzen reformuliert.“²¹⁹

Eigentlich ist die Schule ein Ort, in dem den Schüler/innen die wichtigsten Werte und Normen der Gesellschaft beigebracht werden und sie ist der Ort der Chancengleichheit. Bei der Selektionsfunktion der Schule werden die Schüler/innen nach dem Prinzip der Gerechtigkeit zugeordnet. Die Untersuchung von Gomolla und Radtke stellt die Frage, ob die Schule ihrem oben beschriebenen Auftrag auch wirklich nachkommt.

Im Mittelpunkt der institutionellen Diskriminierung stehen Migrantenkinder. Sie sind diejenigen, die in diesem dreigliedrigen selektiven Schulsystem am schlechtesten abschneiden. Wenn man alle Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet und deren durchschnittliches schulisches Niveau von gestern mit dem von heute vergleicht, dann sieht man, dass die ausländischen Kinder im Wettlauf mit den deutschen Mitschülern Fortschritte gemacht haben. Aber der Abstand zu den gleichzeitig verbesserten Schulerfolgen ihrer deutschen Mitschülerinnen hat längst nicht abgenommen.²²⁰

Gomollo/Radtke geben dafür einige eindrucksvolle Beispiele: Wenn man die Abschlussquoten der ausländischen und deutschen Schüler/innen im Jahre 1996 anschaut, dann lässt sich feststellen, dass 23 v.H. (von Hundert) der männlichen ausländischen Schulabgänger die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Die Quoten nehmen bei den deutschen Altersgenossen bis

²¹⁸ vgl. Gomolla, M., 2003, S. 100.

²¹⁹ Gomolla, M., & Ratke, F.O., 2007, S. 20.

²²⁰ vgl. ders. S. 23.

auf 10 v.H. ab. Auch in den beruflichen Schulen schneiden die deutschen Schüler/innen besser ab als die ausländischen Schüler/innen. Fast drei Viertel der deutschen Jugendlichen bekommen entweder die mittlere oder die Hochschulreife. Im Unterschied zu den deutschen Kindern liegt der Anteil mittlerer und höherer Abschlüsse bei den ausländischen Schülern bei nur einem Drittel.²²¹ Auch der Anteil der deutschen und türkischen Schüler/innen auf der Sonderschule ist unterschiedlich. Zum Beispiel besuchten im Jahre 1996 3,8 v.H. der deutschen Kinder die Sonderschule. Diese Zahl steigt bei den ausländischen Kindern auf 6,2 v.H.²²²

Die Befunde von Gomolla und Radtke verweisen darauf, dass diese Ungleichverteilungen im Schulsystem mit der Schule zu tun haben. Sie sind der Meinung, dass die strukturelle und institutionelle Diskriminierung schon in der Vorschule beginnt und bis zu den Übergängen in die Berufspraxis weiter geführt werden. Die Grundschulen treffen die zentralen Selektionsentscheidungen für den weiteren Schul- und Berufsweg eines Kindes. Daher sind die Grundschulen der Dreh- und Angelpunkt dieser Diskriminierungsformen. Auffallend dabei ist, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen Strategien von Schulkindergarten oder Sonderklassen aufgrund ihrer Sprachprobleme zurückgestellt werden.

„Während im Untersuchungszeitraum abnehmend zwischen ca. 9 und 7 v.H. der schulpflichtigen deutschen Kinder eines Jahrgangs vom Schulbesuch zurückgestellt und in einen Schulkindergarten eingewiesen wurden, waren es bei den ausländischen Kindern im gleichen Zeitraum ansteigend zwischen ca. 11 und 14 v.H. eines Jahrgangs, also zuletzt doppelt so viele wie bei den deutschen Altersgenossen.“²²³

Eigentlich sind die Kindergärten keine Einrichtungen, in denen gezielter Unterricht zum Spracherwerb stattfindet. Daher dürften die Schulen die Kinder mit sprachlichen Defiziten nicht in den Schulkindergarten zurückstellen.²²⁴ Diese Praxis zeigt eine Form der direkten Diskriminierung von Migrantenkindern. Aber wenn dann die sprachlichen Probleme mit dem körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklungsstand verknüpft werden, wird das Ergebnis oftmals so formuliert, dass das Kind „nicht reif“ für die Einschulung sei. Solche Entscheidungen lassen sich dann als eine indirekte Form der Diskriminierung werten.²²⁵ Die ganze Schulkarriere

²²¹ vgl. DIW 1999, S. 483- 490.

²²² vgl. Gomolla, M., & Ratke, F.O., 2007, S. 23.

²²³ ders. S. 135.

²²⁴ vgl. ders. S. 190.

²²⁵ vgl. Gomolla M., (1998 zitiert nach Bechtel, B. & Schmidt, S., 2007).

dieses Kindes wird durch die Zurückstellung bei der Einschulung negativ belastet. Die Eltern der Migrantenkinder melden dabei auf diese Zurückstellungen durchaus Protest an. Aber wenn die Beweisführungen mit schulärztlichen Untersuchungen unterstützt werden, dann haben auch die Eltern keine Möglichkeit, diese Zurückstellung zu stoppen.

„Solche diagnostischen Praktiken, in denen aus fehlenden Deutschkenntnissen, mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit gemacht wird, sind eher als indirekte Diskriminierung zu bezeichnen“.²²⁶

In der üblichen Praxis wird aber durchaus auch mit dem Verweis auf kulturell bedingte Unterschiede argumentiert: Fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten (südländisches hitziges Temperament/Aggressivität), Mangel an der Unterstützung durch die Familie (Mentalitätsunterschiede), Kulturkonflikte usw.²²⁷

Auch beim Übergang in die Sekundarstufe begegnen die Kinder mit Migrationshintergrund dem kalten Gesicht der Diskriminierung durch die Institution Schule. Jedes Jahr werden im deutschen Schulsystem Entscheidungen getroffen, welchen Weg im gegliederten Sekundarschulwesen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) die Schüler/innen gehen sollen. Die schwierigsten Stufen dieses dreigliedrigen Schulsystems sind die Stufen Realschule und Gymnasium. Die Schüler/innen müssen bestimmte Kriterien erfüllen, damit sie die Zugangsbarriere überwinden können. Das wichtigste und schwierigste Kriterium dafür sind die perfekten Deutschkenntnisse. Ein/e Schüler/inn kann trotz guter Leistungen in der Grundschule bei der Übergangsentscheidung scheitern, da er/sie sprachliche Schwächen zeigt.

In den Interviews der Untersuchung von Radtke/Gomolla wird festgestellt, wie aufgrund von Deutschdefiziten Migrantenkinder vom Übertritt auf das Gymnasium ausgeschlossen werden können. In den Interviews mit der Schulleiterin wird bestätigt, dass die ausländischen Eltern, besonders die türkischen Eltern, sich sehr wünschen, dass ihr Kind entweder zur Realschule oder zum Gymnasium gehen kann. Aber die Schulleiterin ist der Meinung, dass dieser Wunsch unrealistisch ist, weil die türkischen Kinder höhere Defizite im sprachlichen Bereich haben: Sie verfügen über einen geringeren Wortschatz, sie verstehen meist nicht, was sie lesen, weil sie die Begriffe nicht so gut kennen, sie verständigen sich mit Parataxen, die Grammatik ist für die

²²⁶ Gomolla, M., 2003, S. 102.

²²⁷ vgl. ders. S. 102.

Kinder schwer zu erlernen. Darum haben sie immer Ängste und Blockaden, sich frei in Aufsätzen zu äußern. Der wichtigste Grund für diese Sprachdefizite wird darin gesehen, dass diese Kinder nach der Schule oft in ihre türkische Umgebung zurückkehren. Diese Kinder haben einen angeborenen „Nachteil“, weil sie zu Hause überwiegend türkisch sprechen. Diese Schwierigkeiten wirken sich natürlich auf alle Fächer im Unterricht negativ aus. Die türkischen Eltern kennen sich auch nicht so gut mit dem deutschen System aus. Die türkischen Kinder haben sprachliche Defizite. Aber die Eltern haben sowohl in der deutschen Sprache als auch hinsichtlich der Kenntnis des deutschen Bildungssystems Defizite. Aus diesem Grund können die türkischen Eltern mit der Schule nicht kooperieren. Die Schulleiterin definiert diese Situation als fehlende kulturelle Passung zwischen Schule und Elternhaus. Außerdem müssen die Kinder obligatorisch in der Realschule eine Fremdsprache und im Gymnasium sogar zwei Fremdsprachen zusätzlich erlernen. Nach der Schulleiterin ist diese Situation für die Kinder, die noch bei der deutschen Sprache Schwierigkeiten haben, ein weiteres Hindernis für den Übertritt auf eine mittlere oder höhere Schule.

„Wenn ein ausländisches Kind im Deutschen schon Probleme habe, so die Begründung der Schulleiterin, dann sei das Scheitern an der zweiten Fremdsprache vorprogrammiert.“²²⁸

Daher wollen die Lehrer solche Kinder nicht aufs Gymnasium empfehlen, weil sie der Meinung sind, dass diese Kinder im Gymnasium scheitern werden. Solche Entscheidungen werden mit der Sorge um das Kind gerechtfertigt. So bewahren sie die Kinder vor Misserfolgen und Enttäuschungen. Radtke und Gomolla stellen den Schulen beim Vergleich des Übergangsverhaltens von deutschen und ausländischen Schülern einige wichtige Fragen. Eine davon lautet: Können die ausländischen Schüler im gleichen Umfang von dem veränderten Schulangebot profitieren wie ihre deutschen Altersgenossen?²²⁹

Die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Schüler/innen in Bielefeld zwischen 1980 und 1990 im Vergleich zu den ausländischen öfter auf Realschule oder Gymnasium verteilt worden sind.

230

²²⁸ Gomolla, M., & Ratke, F.O., 2007, S. 248.

²²⁹ vgl. ders. S. 130.

²³⁰ vgl. ders. S. 130.

In den Interviews wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass die soziale Schicht und die Herkunftskultur eine große Rolle bei den Übergangsentscheidungen spielen. Die Schulleiterin der Grundschule A meint, dass die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit der Schüler den Schulerfolg bestimmt. Sie ist der Meinung, dass die Kinder, die aus einem islamischen Umfeld kommen, in der deutschen Gesellschaft nicht so integriert sind, wie die Kinder südeuropäisch- katholischer Herkunft. Diese Kinder sind ihrer Meinung nach durch die Religion mehr integriert, sie haben zudem mehr Kontakte mit Deutschen, sie sind nicht abgekapselt wie z.B. türkische Kinder. Daher ist die Integration eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg.

Gomolla weist auch darauf hin, dass bei den Zuweisungsentscheidungen letztlich Abweichungen von Normen den Ausschlag geben. So sind z.B. soziale Integration, Zusammenarbeit der Eltern mit den Lehrern, ein anregungsreiches häusliches Milieu etc. bei den Selektionsentscheidungen sehr ausschlaggebend. Im Vergleich zu den einheimischen Kindern fällt es den Migrantenkindern aus einer Vielzahl von Gründen schwer, diese Kriterien zu erfüllen. Die mangelnde Sprachkompetenz z.B. die Hauptvoraussetzung bei der sozialen Integration, verknüpft sich geradewegs mit weiteren Einschulungsvoraussetzungen. Solche Fälle bezeichnet Gomolla als institutionelle Diskriminierung.

„Insgesamt zeigen die Mechanismen, dass ethnische und sozialschichtenspezifische Benachteiligungen und Ausgrenzungen fließend ineinander übergehen.“²³¹

Auch bei den Überweisungen von Migrantenkinder auf eine Sonderschule für Lernbehinderte wird zuerst die deutsche Sprache überprüft. Der muttersprachlichen Sprachstand der Kinder wird nur in Ausnahmefällen überprüft.

Neben der direkten Diskriminierung werden Kinder mit Migrationshintergrund auch auf indirekte Weise mit negativen Leistungsprognosen, wie z.B. Motivationsmängeln auf die Sonderschulen überwiesen. Auch hier werden die kulturellen Hintergründe als Begründungsmuster eingesetzt, wie z.B. psychologische Belastungen durch Migration und Fremdheit, Selbstsegregation, islamischer Fundamentalismus. Diese Verdächtigungen werden als Lern- und Integrationshindernisse bezeichnet.²³²

²³¹ Gomolla, M., 2003, S. 106.

²³² vgl. ders. S. 103.

Diese direkten oder indirekten Diskriminierungen haben natürlich negative Effekte auf die Kinder mit Migrationshintergrund, weil sie vom Anfang an mit einem unerfolgreichen Bild von sich selbst konfrontiert werden. Sie müssen schon zu Beginn ihrer Schulkarriere durch sprachliche Defizite von den schlechtesten Plätzen in dieses Rennen starten.

„Zwischen 1980/81 – 1991/92 ist die Anzahl in Bielfeld von ausländischen Schüler/innen an Sonderschulen für Lernbehinderte von 2,4 v.H. auf 4,1 v.H. angestiegen. Wenn wir unter den ausländischen Gruppen die türkischen Schüler betrachten, dann sehen wir, dass ihre Zahlen von 2,0 auf 5,2 v.H. angestiegen sind. Bei den deutschen Schüler/innen ist die Zahl von 3,2 v.H. auf 1,6 v.H. gesunken.“²³³

Radtke und Gomolla reagieren auf diese ungleiche Entwicklung des Bildungsverhaltens der ausländischen und deutschen Schüler/innen skeptisch. Für sie ist es unverständlich, dass fast doppelt so viele ausländische wie deutsche Kinder bevor sie in die Grundschule eintreten als „schulfähig“ gelten und danach in der Schule als „lernbehindert“ in die Sonderschule überwiesen werden und zwar mit den Argumenten Sprachdefizite, kulturelle Differenzen und nationale Herkunft. Daher nennen sie diese Ungleichheiten eine Form von direkter oder indirekter Diskriminierung.²³⁴

Diese Überweisungen verursachen bei den Kindern innere Frustrationen, die ihre gesamte Motivation negativ beeinflussen. Die Sprachdefizite und Motivationsmangel führen zu generalisierten Lernstörungen.²³⁵ Nicht nur die Kinder sind von dieser Situation getroffen, auch die Eltern leiden unter der Überweisung auf die Sonderschule. Sie fühlen sich ausgegrenzt und diskriminiert. Die Gefühle führen zu tief liegende soziokulturelle Konflikte, wie Feindseligkeit gegenüber der und Hass auf die deutsche Gesellschaft.

²³³ Gomolla, M., & Ratke, F.O., 2007, S. 140.

²³⁴ vgl. ders. S. 145.

²³⁵ vgl. ders. S. 209.

FAZIT

Die acht in diesem Teil aufgeführten Gründe machen uns deutlich, dass Kultur beim schulischen Misserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielt. Das soziale und kulturelle Umfeld, in dem die Kinder mit Migrationshintergrund aufwachsen, geben diesen Kindern im deutschen Bildungssystem nicht die gleichen Möglichkeiten, erfolgreich zu sein, wie ihren deutschen Klassenkameraden. Bevor viele Migrantenkinder in die Schule anfangen, verlieren sie schon das Bildungsrennen gegenüber den deutschen Mitschülern.

- Der wichtigste Schlüssel zum schulischen Erfolg der Migrantenkinder ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Deswegen sind die mangelnden Deutschkenntnisse das Kernproblem des Misserfolgs dieser Schüler. Die Kinder wachsen bis zu einem Alter von etwa drei Jahren mit ihrer eigenen Muttersprache auf. Die türkischen Eltern bringen ihren Kindern bis drei Jahren, manchmal auch bis ins Schulalter, nur die türkische Sprache bei. Der Grund dafür liegt in der Angst vor dem Verlorengang der eigenen Kultur.
- In diesem Zusammenhang spielt der Besuch des Kindergartens für die Migrantenkinder eine sehr wichtige Rolle. Das Problem besteht darin, dass der Kindergartenbesuch bei den Kindern mit Migrationsfamilien unzureichend ist. Das Problem hängt einerseits mit dem geringeren Einkommen andererseits mit der geringeren Bildung der Eltern zusammen. Wenn den Migrantenfamilien das nötige Geld und die Bildung fehlt, können sie ihren Kindern nicht helfen bzw. diese nicht fördern, wie die gebildeten Eltern. So verlieren viele Kinder mit Migrationshintergrund, schon bevor sie eingeschult sind, ihre Chancen auf das Gymnasium zu gehen. Deswegen ist die Schule für viele Kinder mit Migrationshintergrund der einzige Ort, wo sie die deutsche Sprache richtig kennen lernen. So tragen die Schulen eine große Verantwortung für diese Kinder.
- Natürlich wird die Verantwortung immer größer, wenn die Unterstützung der Eltern fehlt. Deswegen ist die geringere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Eltern ein weiterer entscheidender Faktor für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Es gibt mehrere Gründe dafür, warum die Migrantenfamilien gegenüber der Schule so reagieren. Der wichtigste dabei sind die sprachlichen und kulturellen Barrieren. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen fällt es schwer, die deutsche Sprache zu verstehen. Fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache führen dazu, dass diese Eltern weder ihre Kindern noch die Schulen unterstützen können. So müssen viele ausländische Kinder bei den Hausaufgaben öfter und für längere Zeit ohne die Unterstützung ihrer Eltern auskommen. Vor diesem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass nur wenige sozial benachteiligte Kinder es schaffen, aus ihrem bisherigen Milieu auszubrechen und einen höheren Schulabschluss zu bekommen.
- Diese negativen Folgen haben massive Auswirkungen auf viele ausländische Jugendliche. So finden immer mehr Jugendliche keine Lehrstelle und keine Arbeit und fühlen sich am Rande der deutschen Gesellschaft. Auf diese Weise schreiben die ausländischen Jugendlichen ihre schulischen Misserfolge sich selbst und ihrer sozialen Umgebung zu. Obwohl sie in Deutschland geboren, aufgewachsen und in die Schule gegangen sind, leiden diese Jugendliche unter ihrer religiösen Fremdheit gegenüber der deutschen Gesellschaft. Aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit zum Islam fühlen sich die Mitglieder dieser Religion von der deutschen Gesellschaft

ausgegrenzt, weil der Islam als abweichend von Vertrauten wahrgenommen wird. Demzufolge leben viele ausländische Jugendliche desorientiert und ziellos. Diese Desorientierung führt dazu, dass bei diesen Jugendlichen Gefühle, wie das der Sinnlosigkeit des Nichtstuns, das Gefühl gesellschaftlicher Bedeutungslosigkeit, Ziellosigkeit usw. entstehen. Sie verlieren ihre Perspektive auf Teilhabe an der Gesellschaft. Einige von diesen Jugendlichen suchen einen Weg aus der Dunkelheit ins Licht. In diesem Zusammenhang wird Religion als Rettungsring gesehen, um Orientierung im Leben zu finden. So nimmt die Bedeutung des religiösen Bezugs unter muslimischen Jugendlichen stark zu und führt zu Abkapselung und Segregation, was wiederum ein Scheitern im Integrationsprozess bedeutet.

- Doch je mehr die ausländische Jugendliche sich von der deutschen Außenwelt abkapseln, desto schwieriger lassen sie sich in die deutsche Gesellschaft integrieren. Auf diese Weise werden sie ein Teil von Parallelgesellschaften und wichtige Mitglieder der islamischen Gemeinden. Einige von diesen Gemeinden zielen besonders auf die Jugendlichen ab, die in schwierigen Lebenslagen sind. Man versucht, den Jugendlichen zu helfen, damit sie ihren Weg zu finden, und dazu zu führen, ihre Ausbildung und ihre Schule zu beenden. Aber meines Erachtens hat diese Hilfe zwei Seiten. Es kommt immer darauf an, von welcher Sichtweise man sie betrachtet. Diese islamischen Gemeinden geben den Kindern einen festen Orientierungsrahmen, aber auch eine konservativ islamische Grundorientierung, die wiederum die Integration verhindert.
- Es gibt auch noch andere Aspekte bei dem unterdurchschnittlichen Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Zum einen die Denkweise der Lehrer. Die durch Migration entstandene ethnische Heterogenität stellt neue Herausforderungen für die Lehrer dar. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, wie die Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen und der Ausländerfeindlichkeit im Unterricht umgehen. Die Auswirkungen positiver und negativer Lehrereinstellungen aus Schüler können sehr unterschiedlich ausfallen. Hoch autoritäre Lehrerinnen und Lehrer neigen in interkulturellen Problemsituationen stärker zur Bestrafung als die Lehrer und Lehrerinnen mit Akkulturationseinstellung, d.h. wenn die Lehrkräfte Integration bevorzugen, dann verzichten sie auf Strafen oder bestrafen interkulturelle Differenzen weniger als autoritäre Lehrerinnen und Lehrer.
- Vor allem in Form von Selektionsentscheidungen stehen die Lehrereinstellungen bzw. die Beurteilung von Schülerleistungen im Vordergrund. Die Zurückstellungen vom Schulbesuch, von Klassenwiederholungen in der Grundschule und Überweisungen in Förder- oder Sonderschulen beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sehr stark.
- Besonders wenn bei der Selektionspraxis der Schulen die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung herausgestellt werden, fühlen die ausländischen Schüler sich vielfach gegenüber ihren deutschen Mitschülern benachteiligt und häufiger ungerecht behandelt. Nicht erreichte Ziele verursachen Frustrationen, die in Aggressionen münden und so soziokulturelle Konflikte zwischen ausländischen Jugendlichen und deutscher Gesellschaft verursachen.

II. Kulturalität des Verstehens

1. Kultur - Natur

Der Begriff „Kultur“ wird im Alltagsgebrauch sehr allgemein und für die verschiedensten Angelegenheiten verwendet, wie z.B. für geistige, kreative, musikalische Kunstarbeiten, für unterschiedliche Lebensarten und für unterschiedliche Gewohnheiten und Brauchtümer einer Gemeinschaft. Dabei ist es besonders wichtig, eine Unterscheidung zwischen natürlichen und kulturellen Tatsachen vorzunehmen. Als natürlich gilt, dass alle Menschen gemeinsam in der Evolution entstanden und genetisch grundgelegt worden sind. Im Unterschied zum Natürlichen wird das Kulturelle erworben, es ist durch gemeinsames Handeln in kultureller Evolution entwickelt worden.²³⁶

Roland Posner (1991) gliedert den Begriff „Kultur“ unter drei Aspekten. Für ihn bezeichnet die „*Gesellschaft*“ die soziale Seite der Kultur. Diese Seite umfasst die Institutionen und die in ihnen vollzogenen Rituale. Besonders die Sozialwissenschaften und die Soziologie beschäftigen sich mit diesen Grundlagen, Erscheinungsformen und Entwicklungen des menschlichen Zusammenlebens. Als zweiten Aspekt der Kultur nennt Posner die „*Zivilisation*“. Diese Seite stellt die materiale Seite der Kultur dar, mit der sich Philologie, Literatur, Musik, Kunst, Architekturwissenschaft, Ethnografie, Archäologie usw. beschäftigen. Im Mittelpunkt dieses Aspekts stehen die Artefakte und die Fertigkeiten ihrer Herstellung und Verwendung. Der dritte Aspekt „*Mentalität*“ stellt die mentale Seite der Kultur dar und umfasst die in einer Kultur entwickelten Ideen und Werte.²³⁷

„Eine Kultur ist eine Lebensform. Kultur ist ein Objekt besonderer Art. Wie Sprache ist sie eine menschliche Institution, die auf gemeinsamem Wissen basiert. Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichen Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt (Artefakte, Literatur, Musik, Kunstwerke usw.) der Unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial (Wissen, Haltungen, Sprache, Sitten und Gebräuche, Werte usw.) für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz (Realisierung, Handlung), im Vollzug. Und es ist entstanden über Performanz.“²³⁸

²³⁶ vgl. Heringer, H.J., 2004, S. 106.

²³⁷ vgl. Posner, R., 1991, S. 37.

²³⁸ Heringer, H.J., 2004, S. 107.

1.1 Kultur - gestern und heute

Seinen Ursprung hat dieser Begriff „Kultur“ im lateinischen Verb „*colere*“ (pflegen, bebauen, bestellen).²³⁹ Das Partizip Perfekt Passiv dieses Verbs, „*cultus*“, bezeichnet nicht nur die Anbetung und Verehrung einer Gottheit, sondern bezieht sich auch auf das bebaute Land, das gepflegte Äußere einer Person oder die Verbesserung der Lebensumstände.²⁴⁰ Als Substantiv „*cultura*“ bedeutet dieser Begriff Bebauung, Bestellung, Pflege. Er umfasst etwa seit Cicero dabei die „agrarisches Tätigkeit und deren Voraussetzung: das Ackerland“.²⁴¹ Nach Hansen (1995) verändert der Mensch durch seine Tätigkeit die ökologisch vorgegebene Natur und ersetzt mit seiner Ordnung die gegebene. Dazu benötigt er ein Bewusstsein des eigenen Tuns und die Fähigkeit der Vernunft – Eigenschaften, die Tieren nicht zugeschrieben werden.²⁴²

Daher kann man sagen, dass Mensch, Natur und Kultur zusammengebunden sind. Der Mensch ist sowohl ein Naturwesen als auch ein Kulturwesen. Er ist abhängig von der Natur und von der Kultur. Ohne die Kultur existiert er nicht, ohne die Kultur hat er keine eigene Identität. Die Römer haben die beiden Begriffe *cultus* und *cultura* nicht nur auf die Natur bezogen, sondern auch auf „die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische Pflege der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens“.²⁴³ Im Mittelpunkt dieser Gedanken „bearbeiten und gepflegt sein“ steht der Mensch. Die Pflege seiner individuellen Persönlichkeit und inneren Natur²⁴⁴, d.h. die Pflege der eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Gewohnheiten. Wenn jeder Mensch sich seiner inneren Natur widmet, dann wird er auch die äußere Natur mit anderen Augen anschauen. Infolgedessen wurde der Begriff „Kultur“ auf die Pflege, Ausbildung und Vervollkommen der Seele bzw. des Geistes übertragen („*cultura animi*“) (Meyers großes Taschenlexikon Band, 1992).²⁴⁵ Das bedeutet: nicht nur die äußeren Gegebenheiten werden dem Menschen angepasst, sondern die innere Natur wird durch bewusste Veränderung geformt.²⁴⁶ Menschen erstellen, modifizieren oder entwickeln Gesellschaften. Sie verändern ihre Umwelt in

²³⁹ vgl. Scholz, A., 2000, S. 14.

²⁴⁰ vgl. Bargatzky, T., 1997, S. 207.

²⁴¹ vgl. Hetzel, A., 2001, S. 26.

²⁴² vgl. Scholz, A., 2000, S. 15.

²⁴³ Ort, Claus-M., 2003, S. 19.

²⁴⁴ vgl. Moebius, S., 2009, S. 15.

²⁴⁵ vgl. Scholz, A., 2000, S. 15.

²⁴⁶ vgl. ders. S. 15.

eine bestimmte Richtung. Sie bringen moralische Werte, Regeln und Normen hervor. So haben zum Beispiel die in Indien, China und Ägypten entstandenen Hochkulturen die Menschheit weiterentwickelt.

Maletzke (1996) stellt fest, dass der Kulturbegriff ab dem 18. Jahrhundert sich auf die „wertvollen“ Produkte des Denkens und Schaffens eingengt hat, so dass, nach dieser Auffassung, die einen Kultur besaßen, die anderen nicht (etwa das „gemeine Volk“ oder die „wilden“ Stämme).²⁴⁷ Von diesem Zeitpunkt an sind die Unterschiede zwischen verschiedenen Menschengruppen in den Vordergrund getreten.²⁴⁸

Im Jahre 1871 veröffentlichte der britische Ethnologe Edward Burnett Tylor in seinem Buch *„Primitive Culture“* eine Definition von Kultur, die die damaligen Wissenschaftsdisziplinen erschütterte, weil er die Entwicklung einer universellen Menschheitskultur aus der Kultur „primitiver“ Völker aufzuzeigen suchte. Er machte keinen qualitativen, höchstens einen quantitativen Unterschied zwischen Primitiv- und Hochkultur.²⁴⁹ Für Tylor ist Kultur „that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.²⁵⁰ Seine Grundlegungen des Begriffs „Kultur“ sind die Basis, auf die bis heute zahlreiche Weiterentwicklungen des Kulturbegriffs zurückgehen haben.

Nach Tylor lieferten zwei amerikanische Anthropologen, Alfred Louis Kroeber und Clyde Kluckhohn, in ihrem 1952 erschienen Buch *„Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions“* eine ganze Reihe verschiedener Definitionen von Kultur:

„Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning influences upon further action.”²⁵¹

²⁴⁷ vgl. Scholz, A., 2000, S. 15.

²⁴⁸ vgl. Brunzel, P., 2002, S. 14.

²⁴⁹ vgl. Hansen, P.K., 1993, S. 101.

²⁵⁰ Brunzel, P., 2002, S. 15.

²⁵¹ Kroeber, L.A. & Kluckhohn, C., 1952, S. 357.

Im Unterschied zu Tylors Definition werden bei Kroeber und Kluckhohn unterschiedliche Perspektiven wie Implizitheit und Explizitheit von Kultur in den Vordergrund gerückt. Außerdem sind die beiden Anthropologen der Meinung, dass die traditionelle Weitergabe und der Erwerb von Kultur durch Symbole gewährleistet werden.²⁵²

Nachdem der Kognitivismus sich in den sechziger Jahren vom Behaviorismus abgegrenzt hatte, bekommt die mentale Seite der Kultur ein neues Gewicht. Der Begriff „Kultur“ wird auf Wissen, Erkennen, Glauben, Wahrnehmungs- und Interpretationsmechanismen reduziert. Wie die Menschen ihre Erfahrungen strukturieren und ihnen Sinn beimessen wird als Teil der Kultur gesehen. Über diese Mechanismen müssen alle Mitglieder einer Gemeinschaft verfügen, damit sie als ein solches gelten können.²⁵³

In den 70er Jahren hat nochmals ein Wandel des Kulturbegriffs stattgefunden. Kultur soll nicht nur das institutionell gebundene Angebot umfassen, sondern auch jedes Individuum. Der Alltag wird in den Begriff „Kultur“ einbezogen.²⁵⁴

Wenn wir heute den Begriff „Kultur“ betrachten, dann können wir sehen, dass er in der modernen Gesellschaft laut Luhmann (1995) als ein Vergleichsbegriff²⁵⁵ verwendet wird. Nach Bateson (2000) umfasst die Kultur der Neuzeit eine Kultur des Kulturkontakts, indem die Differenzen im Vordergrund stehen. Ohne Differenzen hätte die Kultur keine Identität gewinnen können.²⁵⁶ Heutzutage gibt es dank der zahlreichen modernen Technologien so viele Möglichkeiten, unterschiedliche Kulturen kennen zu lernen und die Komplexität von kulturellen Differenzen zu unterscheiden. Es geht nicht mehr wie früher um eine Praxis des Kultivierens, sondern um Beobachtung.²⁵⁷ Wichtigster Unterschied zwischen antikem und modernem Kulturbegriff ist, dass in der Antike die Menschen kategorisiert worden sind (Menschen - Barbaren). Die Barbaren hatten keinerlei Anspruch auf eine eigene Kultur. In der Moderne ist das Individuum unabhängig von der einzelnen Kultur, aber immer auch abhängig von irgendeiner Kultur.²⁵⁸

²⁵² vgl. Brunzel, P., 2002, S. 15.

²⁵³ vgl. ders. S. 15.

²⁵⁴ vgl. Scholz, A., 2000, S. 16.

²⁵⁵ vgl. Baecker, D., 2008, S. 139.

²⁵⁶ vgl. ders. S. 140.

²⁵⁷ vgl. ders. S. 144.

²⁵⁸ vgl. ders. S. 144.

Sobald ein Vergleich zwischen Lebensformen entsteht, bezeichnet man diese Bezeichnung als Kultur. „Sagst du etwas über meine Kultur, sage ich etwas über deine“.²⁵⁹

Die Bezeichnung „Kultur“ hat mit der Zeit ihren Umfang verbreitet. Es handelt sich einerseits um ein Kollektiv von Menschen, die einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund haben, wie z.B. deutsche oder türkische Kultur. Wiederum umfasst dieser Begriff auch differenzierbare Lebensformen, die in kleineren Gruppen entstanden sind und die wir auch als Kultur bezeichnen. Alleine deswegen wird schon deutlich, dass jedes Individuum von Kultur geprägt ist und dass jedes Individuum in seinen Handlungen seine Kultur widerspiegelt.²⁶⁰ Durch die kulturelle Bindung bilden die Menschen eine Kulturgemeinschaft, die etwas Gemeinsames haben, was andere Kulturen nicht haben. Die Gemeinsamkeiten zeigen sich bei Esskultur, Kleidung, Kunstgegenständen, Benehmen, Gewohnheiten, usw. Alle diese Eigenschaften fasst man unter dem Begriff „Kultur“ zusammen und diese Eigenschaften geben einem die Möglichkeit, sich von anderen Lebensformen zu unterscheiden.

Das wichtigste Merkmal der Kultur jedoch ist sicherlich die Sprache. Sprache ermöglicht die Kommunikation zwischen den Menschen. Die kulturelle Evolution des Menschen und die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins stehen in einem engen Zusammenhang mit der Sprache. Ohne die Sprache wäre der jetzige Entwicklungsstand der Menschheit nie erreicht worden.²⁶¹

„Mit Hilfe der Sprache wird mentale Ordnung geschaffen und Sinn und Orientierung gestiftet. Der Zugang zu einer Kultur bzw. ihre Zugehörigkeit hängt daher elementar mit der Beherrschung von Sprache zusammen.“²⁶²

²⁵⁹ vgl. ders. S.147.

²⁶⁰ vgl. Scholz, Antje, 2000, S. 13.

²⁶¹ vgl. Seifert, T., 2004, S. 5.

²⁶² Scholz, Antje, 2000, S. 30-31.

1.2 Funktionen von Kultur nach Kettner und Scholz

Kettner hat versucht, die Charakteristika kultureller Prozesse in fünf Kategorien zu gliedern: Normalisierungs-Arbeit, Wir- Bezug, Geschichtlichkeit, Integrationstendenz und schwache Normativität.

In jeder Kultur versucht man eine Werteordnung innerhalb einer Gesellschaft zu schaffen. Demgemäß wird etwas in Ordnung gebracht oder gehalten. Dieses System nennt Kettner die „*Normalisierungsarbeit*“ der Kultur. Jeder Wert oder jede Norm schafft sich unter unterschiedlichen Bedingungen ihre eigenen Spielräume. Diese Spielräume sind verschiebbar, können je nachdem enger oder breiter ausfallen, d.h. jeder Wert oder jede Norm hat in jeder Kultur ihre eigene Wichtigkeit (Gewicht oder Bedeutung). Je nachdem worum es geht, ist bedeutsam, wie wichtig eine Norm für die Mitglieder einer Gemeinschaft ist. Ein berühmtes Beispiel von Claude Lévi-Strauss zeigt uns, wie unterschiedlich Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen ausfallen können. Bei Käsespezialitäten werden die Engländer überwiegend an Cheddar denken, weil diese Käsesorte der populärste Käse in England ist. Die Franzosen werden dagegen aus dem gleichen Grund an Brie (Weichkäse) denken, der aus der gleichnamigen Region in Frankreich stammt. Diese kulturellen Differenzen in kulinarischer Hinsicht werden von Engländern und Franzosen unterschiedlich interpretiert. Die Engländer würden den Cheddarkonsum in Ordnung finden und die Käsesorte Brie als extravagant kategorisieren.²⁶³

Die zweite Kategorie nach Kettner ist der „*Wir-Bezug oder Gemeinschaftsbezug*“. Kulturelles wird sozial gelernt und ist gemeinschaftlich Geteiltes. Wenn in einer Gruppe eine kulturell geregelte Praxis vorhanden ist, entwickelt sich in dieser Gruppe ein mehr oder weniger ausgeprägtes Wir-Bewusstsein. Dieses Wir-Bewusstsein entscheidet über falsche oder richtige Entscheidungen in der betreffenden gemeinsamen Praxis.²⁶⁴

Als drittes Charakteristikum der kulturellen Prozesse wird „*Geschichtlichkeit*“ genannt. Alles Kulturelle ist historisch. Alle kulturellen Prozesse und kulturellen Elemente haben einen geschichtlichen Hintergrund. Entweder sind die kulturellen Prozesse und kulturellen Elemente

²⁶³ vgl. Kettner, M., 2008, S. 21-22.

²⁶⁴ vgl. ders. S. 22.

übernommen worden, weil sie schon vorher entstanden sind oder sie sind aufgedrungen, entlehnt, zusammengebastelt, modifiziert oder einfach noch einmal erfunden worden. Durch soziales Lernen wird das kulturelle Vermögen auf die nächste Generation übertragen.²⁶⁵ Aus diesem Grund meint Kettner, dass Kulturelles nicht nur eine kausale Entwicklung hat, sondern auch historischem Wandel unterliegt.

Obwohl in jeder Kultur bestimmte Normen und Werte, Rollen und Positionen von den Mitglieder dieser Kultur übernommen werden, werden diese Verhaltenserwartungen von bestimmten Personen einer Gesellschaft nicht immer nur punktuell ausgeübt, sondern sie treten auch in zusammenhängend organisierten Mustern in Erscheinung. Durch wechselseitige Anpassungsleistungen stimmen sich die Mitglieder in Gruppen aufeinander ab, sie schließen sich in Organisationen einander an usw. Diese Eigenschaft von Kultur nennt Kettner „*Integrationstendenz*“.²⁶⁶

Als letzte Eigenschaft kultureller Prozessen nennt Kettner „*die schwache Normativität*“. Da inkulturierte Menschen voneinander irgendwelche Gründe für ihr Erleben und Verhalten haben wollen, werden die Verhaltensweisen, die in der Normalisierungsarbeit erzeugt werden, immer mit Begründungen, mit Rechtfertigungen versehen. Wie man sich richtig verhält, warum man sich besser nicht anders verhält, warum diese Verhaltenweise normal und in Ordnung ist und eine andere nicht.

Alle diese Eigenschaften von Kultur zeigen uns, dass jede Kultur kulturspezifische moralische und gesellschaftliche Normvorstellungen hat, die die Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle der Menschen beeinflussen. Durch diese Vorstellungen entsteht unter den Mitgliedern der Kulturen ein Wir-Bewusstsein. Dieses Wir-Bewusstsein steigert das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe und ermöglicht ein gemeinsames Handeln. Alle diese moralischen und gesellschaftlichen Normvorstellungen haben auch einen historischen Ursprung, der den Menschen die Möglichkeit gibt, ihre gemeinsame Wurzel zu finden. Die Mitglieder der einzelnen Kulturen versuchen, sich in allen Bereichen an die Vorstellungen ihrer Gruppen anzupassen. Mit Erklärungs-, Bewertungsgründen versuchen die Angehörigen einer Kultur, ihr Verhalten zu rechtfertigen. Zudem kann man sehen, dass Menschen, die derselben

²⁶⁵ vgl. Kettner, M., 2008, S. 22.

²⁶⁶ vgl. ders. S. 23.

Kultur angehören, etliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Die wichtigste davon ist, sich einer Kultur zugehörig zu fühlen. Die meisten Mitglieder einer Kultur identifizieren sich mit den anderen Menschen mittels ihrer Sprache, Lebens- und Denkweise, Religion/Weltanschauung usw. Zuletzt schließlich wird durch kulturelle Prozesse auch ein Normgefüge entwickelt, das ordnungsstiftende Funktion hat.

Scholz nun ist in Konkretion Göllers gerade hinsichtlich des letzten Aspekts der Meinung, dass diese Aufrechterhaltung der Ordnung, zwar an Individuen gebunden ist, da sie jedoch bei den einzelnen Mitgliedern einer Kultur meist gleich ist, bezeichnet er diese Ordnung auch als mentale Struktur der Kultur.²⁶⁷

„Kultur in ihrem weitesten Sinn ist das, was dich zum Fremden macht, wenn du von daheim fort bist. Sie umfasst alle jene Überzeugungen und Erwartungen, wie Menschen zu sprechen und sich zu verhalten haben. Diese sind als Resultat sozialen Lernens eine Art zweite Natur für dich geworden. Wenn Du mit Mitgliedern einer Gruppe zusammen bist, die deine Kultur teilen, musst du nicht darüber nachdenken, denn ihr alle seht die Welt in gleicher Weise und ihr alle wisst, im großen und ganzen, was ihr voneinander zu erwarten habt. Jedoch, einer fremden Gesellschaft direkt ausgesetzt zu sein, verursacht im Allgemeinen ein störendes Gefühl der Desorientierung und Hilflosigkeit (...).“²⁶⁸

Als mentale Struktur gibt die Kultur den Menschen die notwendige Orientierung. Durch geistige Leistungen ermöglicht es die Kultur dem Menschen, seine Umwelt zu gestalten und zu strukturieren. Diese Orientierung bringt ihm Sicherheit und ermöglicht es ihm, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auszubalancieren. Da jede Kultur ihre eigenen Werte, Normen und Bedeutungen besitzt, verhält jeder Mensch sich nach seinen eigenen Orientierungsmaßstäben. Diese Orientierungsmaßstäbe sind die „Kulturstandards“. Die Kulturstandards ermöglichen es, eine Basis aufzubauen, an der man sich über kulturelle Gemeinsamkeiten orientieren kann. Die Regeln der Handlungsorientierung und Kommunikation werden nach diesen Kulturstandards bestimmt.²⁶⁹ Jedes Mitglied der kulturellen Gruppe hat sowohl eine persönliche als auch eine kollektive kulturelle Identität. Damit die Mitglieder sich in verschiedenen Situationen angemessen verhalten können, müssen sie ein gewisses Repertoire geordneter Regeln beherrschen. In diesem Zusammenhang umfasst das kulturelle Wissen die mentalen Strukturen. Durch die Strukturierung kulturellen Wissens können die Menschen wissen, wie man das

²⁶⁷ vgl. Scholz, A., 2000, S. 24.

²⁶⁸ Book, P., (1970, zitiert nach Klein, A., 2005).

²⁶⁹ vgl. Scholz, A., 2000, S. 21.

Verhalten eines anderen einordnen und deuten kann und sie können ihre Umwelt durch ihren Wissensvorrat verstehen.²⁷⁰

Kultur hat nicht nur eine mentale Struktur, sondern sie wird auch durch objektivierte Darstellungen wie Kunst, Literatur und Musik usw. zur Schau getragen. Jedes Bild, jedes Lied, jedes Buch usw. basiert auf Elementen einer bestimmten Kultur. Dies bezeichnet Scholz als Objektivationen der Kultur:

„Das menschliche Ausdrucksvermögen besitzt die Kraft der Objektivation, das heißt, es manifestiert sich in Erzeugnissen menschlicher Tätigkeit, welche sowohl dem Erzeuger als auch anderen Menschen als Elemente ihrer gemeinsamen Welt ‚begreiflich‘ sind. Objektivationen durch Ausdruck sind mehr oder weniger dauerhafte Indikatoren subjektiver Empfindungen. Sie ermöglichen deren, ‚Begreifbarkeit‘ über die Vis-a-vis- Situation, in welcher sie unmittelbar erfasst werden können, hinaus.“²⁷¹

Mit diesen Objektivationen der Kultur haben die Menschen die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln. Durch sie haben viele Probleme ihre Lösung gefunden (z.B. das Erfinden des Buchdrucks von Johannes Gutenberg, das Beherrschen des Feuers). Diese Lösungen sind von Generation zu Generation weitergegeben worden.²⁷² Außerdem erhalten die historischen Kunstwerke viele Antworten auf Fragen vergangener Ereignisse, der sozialen Realität und historischer Prozesse.

1.3 Kultur als Sinnrahmen – die Theorie der Kulturalität nach Göller

Göller geht davon aus, dass Kultur(en) und kulturelle Phänomene bzw. Sachverhalte die Produkte, Ergebnisse von interessenbestimmten Auseinandersetzungen des Menschen mit sich selbst und der Welt sind, d.h. diese Kulturen, Phänomene oder diese Sachverhalte entstehen individuell oder kollektiv durch Menschen. Göller versteht unter Kultur und Kulturalität eine Sinnbestimmtheit des Menschen. Nach dieser Sinnbestimmtheit versucht der Mensch, seine Umwelt zu deuten, und er versucht, die Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte usw. seiner Mit- und Umwelt mit einem Sinn zu verknüpfen.²⁷³ Diese Sinnbestimmungen, d.h. die Deutungen des Verhältnisses zwischen dem Menschen und seiner Welt sind unterschiedlich.

²⁷⁰ vgl. Scholz, Antje, 2000, S. 24.

²⁷¹ Berger, P.L. & Luckmann, T., (1994 zitiert nach Scholz, A., 2000).

²⁷² vgl. Scholz, Antje, 2000, S. 28.

²⁷³ vgl. Göller, T., 2000, S. 272-273.

Daher gliedert Göller die Sinnsphären nach unterschiedliche Kategorien z.B. in ethische, ästhetische, ökonomisch-soziale, mythische und religiöse Sinnformen. Obwohl die Sinnformen untereinander verschieden sind, bilden sie nur dann die Kultur, wenn alle Sinnsphären zusammenkommen. Daher wird die Kultur erst durch diese Sinnsphären eingerichtet.²⁷⁴ Göller unterteilt diesen Begriff „Kultur(en)“ in eine Reihe von Grundmomente und Dimensionen. Er bezeichnet die Medialität, Personalität und Sozialität als Grundmomente und die Historizität und Lokalität als Dimensionen von Kultur. Seiner Meinung nach bilden die drei Grundmomente die unterschiedlichen Aspekte des Begriffes der Kulturalität.²⁷⁵

„Kulturalität wird also erst durch die Gesamtheit dieser Aspekte, einschließlich der ihnen zugehörigen Dimensionen und Implikationen, bestimmt.“²⁷⁶

- Grundmoment „Medialität“

Als Grundmoment „Medialität“ charakterisiert Göller, dass Sinn wahrnehmbar, rezipierbar und verstehbar sein soll. Er muss in einem bestimmten sinnlichen Medium mediatisiert, d.h. sozialisiert sein. Unter diesem Aspekt kann man den Menschen sowohl als „Kulturwesen“ als auch als Medienproduzenten wahrnehmen, weil er aktiv imstande ist, die Zeichen und Symbole zu produzieren, wahrzunehmen und anzuwenden. Daher ist der kulturelle Sinn (symbolisch vermittelter Sinn) angewiesen auf die mediale Vermittlung von Zeichen und Symbolen. Kultureller Sinn kann sich nur in einzelnen kulturellen Medien gemäß den genannten Sinnsphären als ethisch, ästhetisch, ökonomisch-sozial, mythisch und religiös veranschaulichen, erklären und aktualisieren lassen.²⁷⁷

„Kulturen sind [...] Formen der Mediatisierung von Sinn. Und insofern von einer Mehrzahl von Medien innerhalb einer Kultur ausgegangen werden muss, sind einzelne Kulturen als Systeme von Medien bzw. Mediensysteme zu bezeichnen.“²⁷⁸

Dieser Grundgedanke ist für Göller der grundlegende Aspekt der Kulturalität. Der menschliche Sinn braucht einen sinnlich wahrnehmbaren und rezipierbaren Sinn, damit er überhaupt als „Sinn“ dienen kann. Deswegen muss Kultur als „System von Medien“ verstanden werden. Diese

²⁷⁴ vgl. Göller, T., 2000, S. 283-284.

²⁷⁵ vgl. ders. S. 298.

²⁷⁶ ders. S. 304.

²⁷⁷ vgl. ders. S. 290 -292.

²⁷⁸ ders. S. 292.

Medialität der Kultur hat vier wichtige Konsequenzen. Erstens ist jede menschliche Kommunikation und menschliches Handeln medial bestimmt. Zweitens ist menschliche Sinnbestimmtheit an ein Medium gebunden. Drittens bildet ein kulturelles Medium eine Folie, in der und durch die sich Eigenes wie Fremdes begegnen können. Viertens unterscheiden sich die unterschiedlichen Kulturen wegen ihrer Medien voneinander.²⁷⁹

Kulturelle Medien gliedern sich in zwei Haupt-Komponenten. Die sinnliche Komponente wird als „*Materialität von Medialität*“ bezeichnet und die sinnhafte Komponente als „*Mentalität von Medialität*“. Unter der sinnlichen Komponente (=Materialität) versteht Göller körperliche Ausdrucksformen, Verhaltensweisen oder Haltungen.²⁸⁰ Zum Beispiel finden sich in nichtdeutschen Familien unterschiedliche kulturell bedingte körperliche Ausdrucksformen. Wenn man weiß, wie man mit diesen körperliche Ausdrucksformen umgehen muss, dann kann man Fehlinterpretationen zwischen Kulturen vermeiden. Virginia Satir äußert sich diesbezüglich so: „Die Beschäftigung mit der von Kultur zu Kultur verschiedenen Sprache, der Gestik und anderen körperlichen Ausdrucksformen ist eine Möglichkeit, die Sensibilität für die von Mensch zu Mensch verschiedenen non-verbalen Ausdrucksformen zu steigern.“²⁸¹ So gesehen lässt sich auch bei Göller erkennen, dass man unter kulturelem Sinn (=Materialität) alle möglichen Weisen der Welt-, Selbst- und Fremdbezüglichkeit der menschlichen Sinnbestimmung versteht. Der von Göller vorgeschlagene Begriff der Materialität von Medialität umfasst die Charakterisierung der Kultur bzw. einer Einzelkultur hinsichtlich aller ihr potenziell zugehörigen Produkte, Erzeugnisse, Vollzugsformen, Güter usw. In diesem Zusammenhang bedeutet der Begriff der Mentalität (=Sinnhaftigkeit) nach Göller eine Totalität von Sinn, d.h. bei den Produkten, Erzeugnissen, Vollzugsformen, Gütern einer Kultur wird festgestellt, ob sie inhärent bzw. attribuiert sind, ob manche Eigenschaften notwendig zu bestimmten Sachen dazugehören oder nicht.²⁸² Wenn wir einen bestimmten Gegenstand sehen, werden wir diesen Gegenstand entweder erkennen oder nicht. Wenn wir ihn erkennen, dann wird dieser Gegenstand einen kulturellen Sinn (=Materialität) für uns haben und wenn dieser Gegenstand ein Empfinden verursacht und bei uns etwas erweckt, dann wird dieser Gegenstand für uns sinnlich sein (Mentalität =Sinnhaftigkeit). Zwischen beiden Begriffen Mentalität und Materialität kultureller Medien herrscht eine unauflösbare wechselseitige Beziehung. Göller meint mit der Mentalität

²⁷⁹ vgl. Göller, T., 2000, S. 294.

²⁸⁰ vgl. ders. S. 309.

²⁸¹ Bandler, R. & Grinder, J. & Satir, V., (1978 zitiert nach Woog 2006)

²⁸² vgl. Göller, T., 2000, S. 310-313.

von Medialität die noematische Sinndimension der Kulturalität. Kellner beschreibt diese noematische Sinndimension als den Sinn der Wahrnehmung:

„Ein Gegenstand präsentiert sich in der Mannigfaltigkeit der Perspektiven. Indem wir ihn wahrnehmen, zeigt sich der Gegenstand in einer bestimmten Perspektive (Noema des Aktes /Sinnesmodalität in dieser oder jener Bedeutung). Wir wollen den Gegenstand nicht so bzw. so sehen, er präsentiert sich auch auf eine bestimmte Weise.“²⁸³

Bei einem eitlen Mensch kann ein schönes Juwel den Wunsch erwecken, es zu besitzen und es zu tragen. Es verursacht Empfindungen und ist insofern ein sinnlicher Gegenstand. Ein Juwelier kann diese Situation aus einer anderen Perspektive sehen. Er würde vielleicht dieses Juwel näher sehen wollen, genauer betrachten und auf seine Form, auf den Glanz, auf die Beschaffenheit der einzelnen Teile Acht geben. Für ihn ist es ein Gegenstand der Erkenntnis und insofern nicht sinnlich.²⁸⁴

„Sinn erfährt seine Erfüllung im Sinnlichen sowie Sinnliches seine Versinnlichung im Sinn erfährt.“²⁸⁵

Diese Korrelation zwischen Mentalität und Materialität aber ist kulturabhängig. Da sich jeder Mensch in erster Linie an den eigenen kulturellen Normen und Werten orientiert, kann er durch die Mentalität und Materialität kultureller Medien Eigenes und Fremdes unterscheiden, weil beide Momente sich wechselseitig bedingen und determinieren. Göller gibt dafür ein Beispiel aus dem Bereich Körperexpressionen oder Gesten. Die gleiche Geste kann von Japanern und von Mitteleuropäern unterschiedlich verstanden und bewertet werden. Von Japanern würde die Geste als „Heranwinken“ und von Mitteleuropäern als „Wegwinken“ gebraucht und gedeutet werden. Daher kann diese Geste völlig unterschiedliche Assoziationen und gedankliche Vorstellungen auslösen.²⁸⁶ Kulturelle Medien können nur durch Materialität und Mentalität qualifiziert werden, d.h. es muss eine einzelne Person oder eine Gemeinschaft geben, der (oder die) in der Lage ist, dieses Medium zu erkennen und sich zu Eigen zu machen.²⁸⁷

²⁸³ Kellner, H., 1984, S. 17.

²⁸⁴ vgl. Historische Texte & Wörterbücher, Johann Georg Sulze, 2004.

²⁸⁵ Göller, T., 2000, S. 315.

²⁸⁶ vgl. ders. S. 316.

²⁸⁷ vgl. ders. S. 324.

- Grundmomente „Personalität und Sozialität“

Kulturelle Vielfalt entsteht durch einzelne Menschen oder durch Menschen in Gemeinschaft. Jede Kultur produziert in medialer Hinsicht ihre eigenen Spezifikationsstrukturen von Sinn. Das heißt, in der Gemeinschaft werden die kulturelle Phänomene und Sachverhalte definiert, umformuliert und geprüft. Diese Spezifikationsstrukturen sind sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Spezifikationsstrukturen von Sinn. Göller bezeichnet die individuellen Spezifikationsstrukturen als Personalität und die gemeinschaftlichen Spezifikationsstrukturen als Sozialität. Daher umfasst Kultur einerseits einen personell-individuellen (Personalität), andererseits einen kollektiven Aspekt (Sozialität). Diese beiden Begriffe bestimmen und implizieren sich gegenseitig. Die drei Grundmomente der Kulturalität - Medialität, Personalität und Sozialität - stehen in wechselseitiger Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig in ihrer Wirkung.²⁸⁸

„Werden verschiedene kulturelle Medien sowohl durch Personalität wie auch durch Sozialität konstituiert, so gilt in gewisser Weise auch das Umgekehrte: Kulturelle Medien bilden die Voraussetzung dafür, dass sich sowohl Personalität als auch Sozialität zu konstituieren vermag.“²⁸⁹

Mit der Personalität ist der Begriff des Individuums verknüpft, der einzelne konkrete Mensch. Für Göller bezeichnet der Begriff Person ein Zusammentreffen individueller Kompetenzen und kultureller Abhängigkeiten. Er meint, dass die kulturellen Abhängigkeiten sich auf mediale, soziale, historische und lokale Momente beziehen, die aus kulturell erworbenen gemeinsamen Charakteristika entstehen. Diese Eigenschaften gehören nur zu einer bestimmten kulturellen Gruppe, die sich mit diesen Eigenschaften von den anderen Gruppen unterscheidet. Aber nicht alle Angehörigen der gleichen Kultur stehen für die gleichen Werte ein. Diese individuellen Differenzen nennt Göller die individuellen Momente der Person.

Das Grundmoment der Sozialität umfasst unter anderem die soziale Gemeinschaft von Individuen und Personen, die bestimmte kulturelle Medien gemeinsam haben.

²⁸⁸ vgl. Göller, T., 2000, S. 297-298.

²⁸⁹ ders. S. 298.

- Dimensionen „Historizität und Lokalität“

Die zeitliche Dimension der kulturellen Phänomene und Sachverhalte wird als Historizität und die räumliche als Lokalität bezeichnet. Beide Begriffe, „*Historizität und Lokalität*“ benennen nach Göller Grunddimensionen der Kulturalität. Jede Kultur hat ihre historischen Wurzeln und jeder Mensch braucht eine bestimmte räumlich zu definierende Umwelt, Lebenswelt, einen Kulturraum.²⁹⁰

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Mensch nach Göller durch kulturelle Medien seine eigene „Realität“ oder „Welt“ schafft: „*Die kulturelle Welt ist vom Menschen geschaffene Welt qua Sinnwelt.*“²⁹¹ Diese symbolische Sinnwelt bringt sozusagen Ordnung in die subjektive Einstellung zur persönlichen Erfahrung. Nur durch diese kulturellen Medien ist es möglich, andere Kulturen zu verstehen, und auch zu akzeptieren. Daher ist das Grundmoment der Medialität eine Grundlage des Verstehens von menschlichem Sinn. Ohne kulturelle Medien wäre nach Göller keine Möglichkeit geben, Wissen und Kenntnis von vergangenen individuellen oder kollektiven Sinnvollzügen zu gewinnen²⁹², es würde sozusagen nicht gelingen, eine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft herzustellen. Die beiden Grundmomente der Sozialität und Personalität sind in je spezifischer Weise mit dem Grundmoment der Medialität verknüpft. Das Gesamt der drei Momente und der beiden Dimensionen Historizität und Lokalität bezeichnet man als „Kulturalität“.

²⁹⁰ vgl. Göller, T., 2000, S. 300-302.

²⁹¹ ders. S.306.

²⁹² vgl. ders. S. 326.

2. Verstehen

„Wir verkehren mit anderen Menschen, sprechen miteinander, lesen Reklameschilder, hören Musik oder folgen einem Vortrag. Ständig ‘verstehen’ wir. Die Gesten des anderen, seine Worte, die Aufforderung der Werbung, einen Melodie, einen geistigen Zusammenhang.“²⁹³

Jeder Mensch produziert sprachliche Äußerungen, Sätze und Texte in Kontexten. Aber dieser Prozess beginnt erst im Kindesalter, beim Lernen der Sprache. Während ein Kind seine Muttersprache lernt, lernt es auch das Verstehen. Da Sprache lernen mit dem Verstehen anfängt, muss das Kind erst etwas verstehen, damit es Sprache lernen kann.²⁹⁴ Die sprachgeschichtliche Ausgangsbedeutung des Verstehens ist „davor stehen“, um etwas besser wahrnehmen zu können.²⁹⁵ Daher ist Verstehen eine Tätigkeit im Stillstand. Es ist sehr schwierig etwas im Vorbeihuschen, Nebenher zu verstehen. Um etwas zu verstehen, braucht man Interesse und Aufmerksamkeit. Es gibt unterschiedliche Verwendungsweisen des Wortes „Verstehen“, wie zum Beispiel ein Kind kann verstehen, was sein Lehrer meint, es kann seine Intentionen erkennen. Oder dieses Kind kann im Unterricht einen Text, einen Satz oder ein Wort verstehen, wenn es ihren Sinn erfassen, ihre Bedeutung verstehen oder wissen kann, was sie heißen. Oder man kann einen Mensch verstehen und Verständnis für ihn haben.²⁹⁶ Verstehen kann aber auch kompliziert werden. Jeder Mensch hat sein eigenes Denken, seine eigenen Gefühle, seine eigene Denkweise. In diesem Zusammenhang spielt natürlich Kultur eine wichtige Rolle. Es kann sein, dass ein und dieselbe Sache von verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich bewertet wird. Um nun eine fremde Sichtweise bzw. auch eine fremde Kultur verstehen zu können, müssen wir sie uns aneignen, sie zu unserer eigenen machen.²⁹⁷

2.1 Verstehen nach Aussagen der Hermeneutik

Die Hermeneutik versucht das Verstehen zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Der Verstehensvorgang wird von ihr untersucht und strukturiert. Eine einheitliche oder allseits akzeptierte Theorie der „Hermeneutik“ gibt es dabei nicht, weil es sich bei den theoretischen Überlegungen zum Verstehen um ein komplexes System verschiedener philosophischer

²⁹³ Danner, H., 1989, S. 34.

²⁹⁴ vgl. Heringer, H.J., 2004, S.46.

²⁹⁵ Kazemi-Weisari, E., 2006, Vortrag auf der Freinet-Fachtagung in Kassel 30.9.06, S. 1.

²⁹⁶ vgl. Heringer, H.J., 2004, S.46.

²⁹⁷ vgl. Kazemi-Weisari, E., 2006, Vortrag auf der Freinet-Fachtagung in Kassel 30.9.06, S. 2.

Erklärungen mit jeweils unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen handelt.²⁹⁸ Die Disziplin der »Hermeneutik« kannte zunächst drei Hauptrichtungen: Die erste dieser Richtungen ist die philologisch-historische Hermeneutik, die sich mit der Erforschung von historischen Texten beschäftigt. Bei der theologischen Hermeneutik geht es um religiöse Texte, näherhin um die Frage, wie man die Bibel nun auslegen soll. Die juristische Hermeneutik schließlich versucht zu bestimmen, wie verschiedene Gesetzestexte zu verstehen sind.²⁹⁹ Ergänzend zu diesen drei Hauptrichtungen kann noch die Lehre von der Auslegung vorbildlicher und verbindlicher Texte genannt werden, die man als dogmatische Hermeneutik bezeichnet.³⁰⁰ Mit Schleiermacher (1768-1834) bekam die Hermeneutik ein anderes Gesicht. Er hat eine allgemeine Hermeneutik entwickelt, die nicht an eine dieser drei Richtungen gebunden war. Nach ihm wird das Verstehen im Sinne einer freien oder allgemeinen Hermeneutik als spezielle Methode für geisteswissenschaftliche Gegenstände verwendet und grenzt sich von der naturwissenschaftlichen Erkenntnisweise ab.³⁰¹ Wie auch Danner (1989) betont, haben auch Dilthey und Hans- Georg Gadamer sich der allgemeinen Hermeneutik angeschlossen und setzten schließlich die Hermeneutik in Verbindung zu den Geisteswissenschaften und zur Pädagogik.³⁰²

Doch was ist nach der Hermeneutik „Verstehen“? Um diese Frage zu beantworten muss man zuerst den Unterschied zwischen „Verstehen“ und „Erklären“ kennen. Dilthey, einer der Begründer der heutigen Hermeneutik, versuchte diese beiden Begriffe zu unterscheiden. „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“³⁰³, d.h. wenn wir etwas verstehen, dann erkennen wir etwas als etwas (Menschliches) und versuchen, dem gewissen Etwas eine Bedeutung zu geben. Beim Erklären versuchen wir indessen, Tatsachen aus Ursachen herzuleiten.³⁰⁴

Dilthey erklärt das „Verstehen“ in kurzen Worten so: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen, Verstehen!“³⁰⁵

²⁹⁸ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 60.

²⁹⁹ vgl. Danner, H., 1989, S. 33.

³⁰⁰ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 60.

³⁰¹ vgl. ders. S. 60-61.

³⁰² vgl. Mora, N.M., 2006, S. 6-7.

³⁰³ vgl. Ingensiep, H.W. & Eusterschulte, A., 2002, S. 92.

³⁰⁴ vgl. Danner, H. (1989a zitiert nach Mora, N.M., 2006).

³⁰⁵ Dilthey, W. 2004, S. 22.

Dadurch legte er die Annahme nahe, dass man in den Naturwissenschaften Vorgänge in der Natur zu erklären, in den Geisteswissenschaften hingegen historisch-kulturelle Geschehnisse zu verstehen versucht. So werden zum Beispiel nach Danner (1989) die physikalischen Eigenschaften des Wassers erklärt. Den Nutzen des Wassers für die Menschen können wir dagegen nur verstehen.³⁰⁶ Nach Dilthey kann man nur Dinge verstehen, die mit Menschen oder menschlichen Produkten zu tun haben.

Wie Danner (1989) erwähnt, vollzieht für ihn sich der Hermeneutische Verstehensprozess in drei Strukturmomenten:³⁰⁷

- | | | |
|--|---|---------|
| 1) Sinnliche Wahrnehmung von etwas | } | Äußeres |
| 2) Zuordnung dieses Etwas als etwas Menschliches | | |
| 3) Verstehen der Bedeutung dieses Etwas. | } | Inneres |

Mit dem „Inneren“ wird Sinn und Bedeutung verknüpft und mit dem „Äußeren“ wird der Ausdruck jenes Sinns verstanden.³⁰⁸ Wenn wir zum Beispiel im Straßenverkehr auf eine rote Ampel stoßen, nehmen wir diese rote Ampel wahr. Wenn wir die Bedeutung der Verkehrszeichen gelernt haben, können wir erkennen, dass es ein Verkehrszeichen ist, wir können also dieses Zeichen als Verkehrszeichen zuordnen. Am Ende verstehen wir, dass wir unser Fahrzeug anhalten müssen.³⁰⁹ Hat ein Kind rötlichen Ausschlag im Gesicht, kann dieses Symptom auf eine Kinderkrankheit wie Masern, Röteln oder Scharlach hinweisen. Wenn wir von dem Äußeren eines Zeichens ein Inneres erkennen, erfolgt nach Dilthey das Verstehen.³¹⁰

„Durch Dilthey wurde die Hermeneutik zu einer speziellen geisteswissenschaftlichen Methode, die sich stark von der um kausale Erklärung bemühten, naturwissenschaftlichen Arbeitsweise abhob. Der Hermeneutik geht es um Zeicheninterpretation, was einen symbolisch strukturierten Objektbereich sowie Geschichtlichkeit der Erkenntnis voraussetzt.“³¹¹

³⁰⁶ vgl. Mora, N.M., 2006, S. 5.

³⁰⁷ vgl. ders. S. 5.

³⁰⁸ vgl. Danner, H., 1989, S. 41.

³⁰⁹ vgl. Mora, N.M., 2006, S. 6.

³¹⁰ vgl. ders. S. 6.

³¹¹ Lamnek, S., 2005, S. 61.

Nun gibt es hermeneutisch gesprochen verschiedene Arten des Verstehens: psychologisches Verstehen, Sinn – Verstehen, elementares Verstehen, höheres Verstehen.

Beim *Psychologischen Verstehen* ist es wichtig, sich Hineinzuversetzen (Empathie), d.h. sich in andere Menschen einzufühlen. Durch Empathie hat man die Möglichkeit, einen anderen zu verstehen. Als *Sinn-Verstehen* bezeichnet man ein sachliches Verstehen, bei dem man die Bedeutung und den Sinnzusammenhang eines Sachverhaltes beleuchtet und erfasst, weil erst der Zusammenhang den Sinn ergibt. *Elementares Verstehen* findet im alltäglichen Umgang statt. Für dieses Verstehen braucht man kein bewusstes Bemühen. Zum Beispiel bedeutet in der türkischen Kultur bei einem Besuch ein über das Teeglas gelegter Löffel, dass der Gast kein weiteres Glas Tee mehr trinken möchte. Das kann der Gastgeber ohne bewusstes Bemühen verstehen, ohne dass es weiterer Erklärung bedarf. Natürlich würde in anderen Kulturen dieses Verhalten zu Verständnisschwierigkeiten führen. Nicht nur menschliches Verhalten, sondern viele Dinge und Ereignisse kann man im Alltag ohne allzu große Mühe verstehen. Wenn zum Beispiel eine Biene summt, kann man dieses Geräusch - ohne etwas zu sehen - als das Geräusch einer „Biene“ einordnen. Doch solches Verstehen ist für die Hermeneutik nicht von so großer Bedeutung. Im Gegensatz dazu beansprucht „*Höheres Verstehen*“ viel mehr Mühe. Dieses Verstehen ist ein längerer Prozess und erfordert einen großen Aufwand.³¹² Wenn man zum Beispiel eine empirische Untersuchung durchführt zum Thema Sprachen und Kulturen Afrikas, wird eine jahrelange Untersuchung nötig sein. Erst nach jahrelanger wissenschaftlicher Feldforschung kann man Ergebnisse erzielen. Daher kann man sagen, dass das höhere Verstehen uns die Möglichkeit gibt, das Verstehen im Rahmen des hermeneutischen Zirkels zu erweitern.

„Höheres Verstehen baut also auf das elementare auf und stellt den individuellen oder den allgemeinmenschlichen (Lebens-) Zusammenhang her“. ³¹³

Für die Hermeneutik ist das höhere Verstehen und Sinnverstehen wichtiger als psychologisches Verstehen und elementares Verstehen.³¹⁴

Dilthey charakterisierte das Verstehen als ein gewöhnliches Gewahrwerden des sozialen Lebens. Die wissenschaftlich erwiesenen Deutungen und Theorien weisen eine höhere Form des Verstehens auf.³¹⁵ Dieses *höhere Verstehen* erfolgt in einer Spiral- oder Zirkelbewegung, die

³¹² vgl. Lamnek, S., 2005, S. 69.

³¹³ Danner, H., 1979, S. 42.

³¹⁴ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 70.

³¹⁵ vgl. ders. S. 63.

man „*Hermeneutischen Zirkel*“ nennt. Wenn jemand etwas verstehen soll, muss er ein gewisses Vorverständnis besitzen. Daher kann man einen Text nur verstehen, wenn ein gewisses Vorverständnis vorhanden ist. Mit dem Verstehen des Textes kann man das Vorverständnis dann korrigieren und erweitern.

Zur Veranschaulichung sei folgendes Beispiel angeführt:

Ein deutscher Student beschäftigt sich mit dem Thema „Islam“. Er weiß, dass die muslimischen Männer mehrere Frauen heiraten dürfen. Deswegen will er den Sinn der Polygamie verstehen. Soweit sein Vorverständnis. In diesem Fall ist die hermeneutische Differenz zwischen dem ursprünglichen Wissen und dem erweiterten Textverständnis, also der Abstand zwischen Verstandenen und eigentlich Gemeintem sehr groß. Der Student beginnt zu recherchieren. Er nimmt mehrere Bücher über den Islam und fängt an, darin zu lesen. Der Student findet bei seinen Recherchen heraus, dass der Islam die Anzahl der Frauen, die ein Moslem heiraten darf, auf vier festlegt. Aber der Islam erlaubt diese Polygamie nur unter eng gefassten Voraussetzungen. Unter bestimmten Bedingungen kann der Moslem nach dem Koran eine zweite Frau heiraten. Wenn etwa nach einem Krieg die männliche Bevölkerung dezimiert ist und viele Witwen und Waisen ohne Familie auskommen müssen, ist der Moslem verpflichtet, diesen Frauen durch Heirat eine neue Zukunft zu bieten. Außerdem muss der Moslem alle Frauen gleichberechtigt behandeln, was emotionale Zuwendung, Zeit und Versorgung betrifft. Daher kann ein Moslem schon bis zu vier Frauen heiraten, aber nur wenn er sie alle gleich behandeln und versorgen kann. Diese Bedingungen zu praktizieren scheint fast unmöglich zu sein.³¹⁶ Ab diesem Zeitpunkt weiß der Student, dass seine Vorkenntnis nicht falsch, aber auch nicht richtig war. So wird er einen Teil seines Vorverständnisses ergänzen und erweitern und einen Teil seines Vorverständnisses durch das Gelesene ersetzen. Wenn er die Bücher noch einmal lesen würde, würde er mit einem anderen Vorverständnis, d.h. mit einer anderen Vorkenntnis an sie herangehen.³¹⁷ Am Ende wird die hermeneutische Differenz zwischen dem ursprünglichen Wissen des Studenten und dem erweiterten Textverständnis kleiner. Aber bei diesem Verstehensprozess wird die hermeneutische Differenz zwischen dem Verstehenden und dem Produzenten des Textes niemals ganz aufgelöst sein, weil der Verstehende nicht in der Lage ist zu hundert Prozent die Dinge so zu verstehen, wie der Produzent sie gemeint hat. Da das Vorverständnis sich immer wieder

³¹⁶ vgl. Islam Lexikon, FOCUS Online 1996.

³¹⁷ vgl. Mora, N.M., 2006, S. 9.

erweitert, findet diese hermeneutische Differenz kein Ende, weil es kein vollkommenes Verstehen gibt.³¹⁸

Weiterhin versteht man unter der hermeneutischen Spirale, dass das Verstehen von Teilen sich aus dem Ganzen und das Verstehen des Ganzen sich aus den Teilen ergibt,³¹⁹ d.h. beim Verstehensprozess kann ein Mensch niemals das Ganze auf einmal durchblicken. Das Ganze lässt sich nur aus dem Einzelnen verstehen und das Einzelne nur aus dem Ganzen.

„Das Verstehen läuft vielmehr in einem wechselseitigen sich Erhellen, in einem Hin- und Herspiel von Wort und Satz, von Grammatik und Satz usw. ab. Dies bedeutet auch, dass zunächst unverständlich Bleibendes zurückgestellt werden kann, bis man nach einem weiteren Fortschreiten des Verstehensprozesses sich erneut an seine Aufhellung wagt.“³²⁰

In Folge dessen muss man sich die Frage stellen, wie wir Menschen uns in diesem komplexen Verstehensprozess verstehen können. Wie ist es zum Beispiel möglich, dass sich alle Forscher der Naturwissenschaften, die sich mit der belebten und unbelebten Natur befassen, untereinander verstehen können. Die Antwort darauf ist, dass sie eine gemeinsame Fachsprache sprechen, mit der alle Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft sich verständigen können. Die Hermeneutik macht also auch darauf aufmerksam, dass ein Verstehen zwischen Menschen nur möglich ist, wenn Gemeinsamkeiten zwischen den Interaktionspartnern bestehen.³²¹

Hier kommt die Rolle des objektiven Geistes zum Tragen. Dilthey definiert den objektiven Geist wie folgt:

„Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußernden mit den Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer Sphäre von Gemeinsamkeit, und nur in einer solchen versteht er.“³²²

Welche Rolle spielt nun in diesem Verstehensprozess die Kultur? Der objektive Geist bezeichnet eine bestimmte Kultur, in einer bestimmten Zeit, woran alle Menschen Anteil haben, etwas

³¹⁸ vgl. Mora, N.M., 2006, S. 9-10.

³¹⁹ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 66.

³²⁰ ders. S. 66.

³²¹ vgl. ders. S. 71.

³²² Dilthey, W. (1965 zitiert nach Spits, J., 2008).

Objektives. Er ist uns vorgegeben und wir sind in diesen Rahmen von Gemeinsamkeiten hineingeboren.³²³ Zum Beispiel steht im Deutschen das Wort „Vogel“ für einen Vogel. Das Wort ruft in der deutschen Kultur eine Vorstellung in den sprechenden Individuen hervor.³²⁴ Durch diese Gemeinsamkeit versteht jeder Deutsche unter diesem Begriff das gleiche. Jeder Deutsche steht in der Gemeinsamkeit seiner Sprache oder im Geist seiner mit anderen gemeinsamen Sprache.³²⁵ Das Problem besteht nun darin, dass diese Gemeinsamkeiten kulturell und historisch geprägt sind, d.h. ein Türke, der in der Türkei aufwächst, würde diesen Begriff nicht verstehen können. Oder ein Araber, der in seinem Kulturkreis aufgewachsen ist, würde ungefähr unter 6000 Bezeichnungen das Wort „Kamel“ verstehen können (Thomas, 1937; Boas, 1938)³²⁶, was in der deutschen Kultur nicht der Fall gewesen wäre. Ebenso konnte man vor 200 Jahren ohne Internet, ohne Auto, ohne Handy usw. leben. Diese Begriffe wären damals nicht verständlich gewesen, weil es keine Gemeinsamkeit zwischen dem sich in ihnen Äußernden mit den sie zu verstehen Suchenden gab. Natürlich kann man die Wörter von einer Sprache in eine andere Sprache übersetzen. Aber die Übertragung eines Wortes gibt in der Zielsprache manchmal nicht den gleichen Sinn, wie in der Ausgangskultur. In dieser Richtung hat Danner ein kleines Experiment durchgeführt. Er hat das Wort „Brot“ ins Französische übersetzt. Im Französischen heißt Brot = le pain. Aber im Nachhinein stellte er in Frankreich fest, dass „le pain“ eigentlich ein Weisbrot ist und nicht das gewohnte Schwarzbrot, wie in Deutschland. Die Wörter „pain“ und „Brot“ stellen unterschiedliche Sinnbilder in zwei unterschiedlichen Kulturen dar.³²⁷ Zusammenfassend ist festzustellen, dass ohne Berücksichtigung von Zeit und Kultur Verstehen nicht möglich ist.³²⁸

2.2 Kulturverstehen nach Göller

Der Begriff „Verstehen“ bezieht sich auf menschliche Sinnphänomene. Daher geht es beim Verstehen um das Wissen und die Erkenntnis vom menschlichen Sinn.³²⁹ In diesem Zusammenhang spielt Kultur eine wichtige Rolle, weil das Wissen und die Erkenntnis von Sinn auf einem kulturspezifischem Wissensvorrat basiert. Verstehen als Kulturverstehen bedeutet kulturelles Wissen bzw. kulturelle Erkenntnis. Dieses kulturelle Wissen entsteht durch

³²³ vgl. Danner, H., 1989, S. 48.

³²⁴ vgl. Heringer, H.J., 2004, S. 28.

³²⁵ vgl. Danner, H., 1989, S. 48.

³²⁶ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 72.

³²⁷ vgl. Danner, H., 1989, S. 49.

³²⁸ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 73.

³²⁹ vgl. Göller, T., 2000, S. 357.

produzierte, geleistete, hervorgebrachte Erlebnisse oder Erfahrungen. Der Sinn kultureller Sinnphänomene stellt sich für jede Kultur anders dar. Daher bezeichnet „Kulturverstehen“ das spezifische Verstehen von eigen- und/oder fremdkulturellen Sinnphänomenen.³³⁰ Göller unterscheidet vier Grundmomente oder Wissensmomente des Verstehens:³³¹

„Bei jedem Verstehen bzw. bei jedem Kulturverstehen und interkulturellen Verstehen sind genau die vier Momente bzw. die theoretischen Grund- oder Wissensmomente – nicht mehr, aber auch nicht weniger – in Ansatz zu bringen.“³³²

Zwischen diesen Wissensmomenten besteht ein wechselseitiges Verhältnis. Das wechselseitige Verhältnis beinhaltet drei unterschiedliche Beziehungen: Implikation – Exklusion – Limitation. Alle Momente implizierten sich, beinhalten sich gegenseitig. Für jedes Moment sind die jeweils anderen bestimmende Momente. Alle Momente exkludieren sich aber auch, sie schließen sich aus, weil jedes Moment inhaltlich anders ist. Alle drei Momente limitieren sich schließlich, d.h. die Bestimmtheit eines Momentes wird durch die eines jeden anderen eingeschränkt. Dieses wechselseitige Verhältnis des Verstehens gilt für jede Kultur.³³³ Die These von Göller lautet kurz zusammengefasst, dass das Verstehen nur in der Einheit aller Momente erfolgt. Wenn eines dieser Momente fehlt, kann das Verstehen nicht fertig gestellt werden und man kann nicht im definiten Sinne von Verstehen sprechen.

- Das Wissensmoment der Verstehensintention

„Das Wissensmoment der Verstehensintention hat die Funktion, das Verstehensergebnis als Ergebnis eines auf ein Verstehensthema (=etwas zu Verstehendes) bezogenen Vollzuges des Verstehens (= Aussagenerstellung) zu begründen, und zwar mit dem Anspruch, dass es, das Verstehensergebnis, vom zu Verstehenden gelten soll.“³³⁴

Dieses Grundmoment des Verstehens konkretisiert, wodurch das Verstehen bestimmt ist.³³⁵ Als Beispiel dafür zieht Göller eine berühmte Studie von Malinowski heran. Malinowski war ein polnischer Sozialanthropologe. Im Jahre 1922 veröffentlichte er ein Buch unter dem Titel „Argonauts of the Western Pacific“. In seiner Feldforschung richtete er seinen Blick auf das

³³⁰ vgl. Göller, T., 2000, S. 359.

³³¹ vgl. ders. S. 369-378.

³³² ders. S. 378.

³³³ vgl. ders. S. 377-378.

³³⁴ ders. S. 375.

³³⁵ vgl. ders. S. 370.

Volk der „Trobriand-Insulaner“, die auf den Trobriand-Inseln lebten. In diesem Volk gab es eine Form des Handels, der als „Kula“ bezeichnet wurde. Der Anthropologe versuchte, den Sinn und die Funktion der mit diesem Begriff umrissenen Handelspartnerschaften zu verstehen. Nach Göller entwickelte Malinowski durch dieses Interesse (Handelspartnerschaften bei dem Trobriand-Insulaner) eine Intention, d.h. er verfolgte ein bewusstes Streben auf das Ziel hin, herauszufinden wie Trobriand- Insulaner Handelspartnerschaften eingehen. Deswegen stellt Göller fest, dass man beim Verstehen erst Interesse am Thema gewinnen muss, damit man zu verstehen beabsichtigt. So erst wird beim Verstehen sichergestellt, dass man im Verstehen versteht.

- Das Wissensmoment des Verstehensthemas

„ Das Wissensmoment des Verstehensthemas hat die Funktion, dass ihm Aussagen im Verstehensergebnis und durch den Verstehensvollzug zugesprochen werden und es, das Verstehensthema, dadurch – so oder so, (teils) gültig oder (teils) ungültig – bestimmt wird.“³³⁶

In diesem zweiten Grundmoment wird festgestellt, was im Verstehen intendiert wird, d.h. was man im Verstehen beabsichtigt, zu verstehen. Dazu zählen menschliche Produkte, Prozesse, Handlungen, Ereignisse, Erfahrungen, Sachverhalte usw. So begeisterte sich der genannte Anthropologe für die Tauschwirtschaft der Trobriand-Inseln. Die durch dieses Interesse entstandene Intention führte zum Verstehensthema (=Handelspartnerschaften bei den Trobriand-Insulaner). Dieses Thema wird im jeweiligen Verstehen untersucht.

- Das Wissensmoment des Verstehensvollzuges

Der dritte Aspekt des Verstehens ist der Verstehensvollzug: Der Verstehensvollzug beinhaltet die Erstellung der Aussagen, über das, was in der Verstehensintention zur Bestimmung steht, über das Verstehensthema. Alle Aktivitäten, Handlungen im Verstehen umfasst dieses Wissensmoment des Verstehensvollzuges, das also letztlich die konkreten Untersuchungsschritte meint. Im Fall Malinowskis gehörten sowohl die Vorbereitungen zu den Gesprächen mit den Trobriandern als auch die Durchführung und Protokollierung der Gespräche und ihre Auswertungen zum Verstehensvollzug.

³³⁶ Göller,T., 2000, S. 376.

- Das Wissensmoment des Verstehensergebnisses

Dieses Moment meint das gewonnene Endresultat des Aussagezusammenhangs. Es zeigt uns, was man am Ende von diesem Thema verstanden hat. Noch einmal zum Beispiel von Malinowski: Mit den formulierten Ergebnissen wurden Informationen über die Trobriander beschrieben, gedeutet und erfasst. Es stellte sich letztlich heraus, dass es sich um einen Tausch von aus Muscheln gefertigten Schmuckstücken (= „vaygu’a“) handelt. Die Trobriand-Insulaner tauschen mit den Handelspartnern Armbänder oder Halsketten. Die Gegenstände wurden fortlaufend gegenseitig gehandelt, d.h. die Trobriander geben ihre Nachbarn, die im Südosten der Insel leben, Armbänder und empfangen Halsketten. Im Südwesten der Insel gaben die Trobriander Halsketten und empfangen Armbänder. Daher drehten sich die Schmuckstücke im Kreis, sie zirkulierten und kamen wieder an den Ursprungsort zurück. An diesem Beispiel sieht man, dass das Wissensmoment des Verstehensergebnisses die Funktion hat, offen zu legen, was eigentlich als Wissen vom Verstehensthema festgehalten bzw. fixiert wird. Daher ist dieses Wissensmoment der Verstehensergebnisse das Produkt. Malinowski hat gemäß seiner Intention herausgefunden, auf welche Art und Weise dieser Kulahandel funktioniert. Mit diesem Ergebnis hat man eine Antwort über den Kulahandel bekommen, wobei sich in ihm der Verstehensprozess von Anfang an wieder spiegelt. Danach entwickelte der Anthropologe eine neue Intention mit dem (neuen) Ziel zu verstehen, warum die Trobriander alle diese Mühen auf sich nehmen, um solche Schmuckstücke zu erhalten, worum es dabei eigentlich geht.

„Mit dem Verstehensergebnis stellt sich ein neues Verstehensthema (eine neue Aufgabe für das Verstehen), das (die) durch mit auf das Verstehensthema bezogenen Verstehensvollzügen (Erstellung von Aussagen) zu beantworten versucht wird, wobei schließlich ein neues Verstehensergebnis formuliert wird usw.“³³⁷

Nach Göller ist jedes Verstehen durch einen Geltungsanspruch gekennzeichnet, d.h. bei jedem Verstehen wird dem zu Verstehenden, dem Verstehensthema, etwas zugedacht, zuerkannt oder zugesprochen. Man erhebt einen Anspruch auf das Verstehensthema, dass das Gedachte, Gemeinte oder Gesagte zutreffend, richtig, gültig sei. Die gültige, richtige, adäquate Art und Weise der Geltungsansprüche ist die Voraussetzung des Verstehens. Aber Göller macht hierbei auch darauf aufmerksam, dass nicht immer das Gedachte, Gemeinte oder Gesagte wirklich zutreffend, richtig und gültig ist. Der Geltungsanspruch des Verstehensthemas wird erst

³³⁷ Göller, T., 2000, S. 416.

im Verstehensergebnis deutlich, d.h. erst darin zeigt sich, ob es in zutreffender oder unzutreffender, überstimmender oder unpassender, gültiger oder ungültiger Weise erfasst, verstanden oder bestimmt worden ist.

3. Kulturelle Differenzen

Der Begriff „Kultur“ hat in den letzten zwei Jahrhunderten seine Bedeutung stark gewandelt. Zunächst war Kultur ein Einigendes und Gemeinschaftliches für alle Menschen, d.h. unter dem Begriff „Kultur“ hat man kulturelle Universalien in den Vordergrund gestellt. Heute wird dieser Begriff immer wieder mit Differenzen verbunden. Die Kulturen sind voneinander verschieden. Kultur gibt es heute nur noch im Plural, als Kulturen. Heute ist wichtig zu wissen, ob irgendetwas (x) relativ einer Kultur zugehörig ist oder nicht. Daher kann x kein kulturelles Universales sein, weil dieses x entweder in dieser oder in jener Kultur existieren muss.³³⁸

„Damit ist, grob gesagt, die Differenz zwischen zwei Kulturen, kulturellen (Teil)bereichen oder kulturellen Sachverhalten gemeint, die aufgrund einer bestimmten (endlichen) Anzahl von kulturellen Merkmalen oder Merkmalskomplexen festgestellt wird bzw. feststellbar ist.“³³⁹

Jeder Mensch nimmt seine Umgebung anders wahr, weil die Wahrnehmung und das Denken nicht bei allen Menschen gleich sind. Eine ganze Reihe von Faktoren kann unsere Wahrnehmung beeinflussen. Der Neuropsychiater Georg Northoff legt dar, dass dabei auch kulturell bedingte Unterschiede eine Rolle spielen können.³⁴⁰ Jeder Kulturkreis hat seine eigenen Besonderheiten. Diese Besonderheiten unterscheiden sich jedoch von Kultur zu Kultur. Der Begriff „Kultur“ bezeichnet unterschiedliche Systeme und Geschichten, die im Laufe der Geschichte der Menschheit entstanden sind. Verschiedene Gesellschaften, Sprachen, Sitten, Gebräuche, Glaubenslehren usw. sind ein Teil dieser Systeme. Northoff bezeichnet die Gesamtheit solcher gemeinschaftlich erschaffenen und tradierten Werte, in Abgrenzung von der naturgegebenen, biologischen Ausstattung, als Kultur.³⁴¹ Er versucht den Begriff „Kultur“ anhand zweier Bereiche zu erklären. Mit „sozialer Kultur“ bezeichnet er die äußerlich sichtbaren Rollen, Verhaltensweisen, und Institutionen einer Gemeinschaft und mit „subjektiver Kultur“ meint er die Ideen, Wissensbestände, Einstellungen und Werte.³⁴²

Kultur beeinflusst unser ganzes Leben in einer indirekten Form, d.h. sie läuft immer im Hintergrund der Entscheidungen der Individuen mit. Sie formt den Menschen und beeinflusst sein Leben in fast jeder Hinsicht. Tagtäglich gibt es unzählige Entscheidungen zu treffen. Diese

³³⁸ vgl. Kettner, M., 2008, S. 20.

³³⁹ Göller, T., 2000, S. 359.

³⁴⁰ vgl. Northoff, G., 2009, S. 14.

³⁴¹ vgl. ders. S. 15.

³⁴² vgl. ders. S. 16.

Entscheidungen werden meistens in Orientierung an Glaubensrichtungen oder Sitten und Gebräuchen getroffen.

„Doch die jeweilige Gemeinschaft, in der wir leben, ihre Werte und Sitten wirken wie eine unsichtbare Folie, durch die wir die Welt betrachten. Und so bemerken wir kaum, wie sie unser Bild von ihr bestimmt.“³⁴³

Der einzige Unterschied der Kulturen besteht einfach darin, dass jede Kultur ihre eigenen Eigenschaften sowie Stärken und Schwächen hat. Einige wissenschaftliche Untersuchungen haben nun belegt, dass eine Reihe von Wahrnehmungs- und Denkleistungen in den einzelnen Kulturen nicht gleich, sondern unterschiedlich sind. Der Psychologe Richard Nisbett (University of Michigan) hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass es im westlichen und östlichen Denken kulturell geprägte Unterschiede gibt. In seinem Experiment wurden die Probanden darum gebeten, verschiedene Tieren, Pflanzen und Gegenständen sinnvoll anzuordnen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die asiatischen Probanden diese Gruppierung mit Hilfe von Relationen und die amerikanischen Probanden sie mittels kriteriumsbasierter Kategorien gelöst haben. Näherin ordnen die Asiaten Tiere mit Pflanzen zusammen, indem sie sie durch kausale Zusammenhänge miteinander verknüpfen. (Da die Affen Banane mögen, verknüpfen die Asiaten diese beiden Begriffe miteinander.) Bei den asiatischen Probanden steht demnach die Beziehung der Elemente im Vordergrund. Im Gegensatz zu diesem östlichen Denken, ordnen die Amerikaner z.B. Kühe und Affen oder Banane und Gras zusammen. Sie unterscheiden zwischen Pflanzen- und Tierwelt („Affen, Kühe und Pandas sind Säugetiere“).³⁴⁴

Diese unterschiedlichen Denkweisen zeigen uns, wie die Personen durch kulturelle Differenzen geprägt sind. Diese Differenzen beinhalten mehrere Aspekte, wie Wertorientierung, Religion, Denken, Wahrnehmung, Kleidung, Nationalcharakter, Nahrung und Essen, Nonverbale Kommunikation, Sprache und Kommunikation, Weltsicht usw.³⁴⁵

In einer Umfrage unter US- Amerikanern und Südkoreanern ist auch belegt worden (Daten nach Szalay & Deese 1978),³⁴⁶ dass „der Sinn des Lebens“ für diese beiden Kulturen ein jeweils anderer ist. Während für die Amerikaner Gesundheit, Heimat, Schule und Krieg usw. der Sinn

³⁴³ Northoff, G., 2009, S. 15.

³⁴⁴ vgl. ders. S. 16.

³⁴⁵ vgl. Heringer, 2004, S. 143.

³⁴⁶ Vgl. ders. S. 159.

des Lebens ist, liegt für die Südkoreaner der Sinn des Lebens in Liebe, Freundschaft, Arbeit, Krieg.

Wenn diese unterschiedlichen Kulturen einander begegnen, verhalten sich die Personen ihrer Kultur entsprechend. Was dabei für die einen alltäglich ist, ist den anderen nicht bekannt. Agar (1994) hat diesbezüglich ein Konzept, das der „Rich Points“, entwickelt.³⁴⁷

„Rich Points sind Stellen, an denen in der Kommunikation häufiger Probleme auftreten, „rich, with the connotations of tasty, thick, and wealthy all intended“³⁴⁸

Anhand einiger ausgewählter Beispiele von Agar möchte ich dieses Konzept näher erklären. Zum Beispiel ist beim „Begrüßen“ in Österreich der Händedruck obligatorisch, aber im Irak kann man dieses Ritual mit Frauen nicht vollziehen. Ein malaiischer Mann verwendet bei der Begrüßung einen Handlungsablauf: Er streckt erst beide Hände aus, berührt die Hände der Partner leicht und führt die Hände dann an seine Brust. Damit will er sagen, „Ich grüße dich von Herzen.“ Auf den Philippinen ist es üblich, dass die Männer sich beim Begrüßen einen kräftigen Schlag auf den Rücken verpassen.³⁴⁹

Ein anderes Beispiel für Rich Point ist z.B. „Schweigen“. „Schweigen“ hat von Kultur zu Kultur eine unterschiedliche Bedeutung. Für amerikanische, deutsche, französische, südeuropäische Führungskräfte hat dieser Begriff eine negative Bedeutung. Aber in Ostasien wird Schweigen oftmals als angemessen angesehen. Das alte chinesische Sprichwort „Der Wissende schweigt, der Unwissende redet“ zeigt, dass östliche Kulturen einem verschwiegenen Menschen mehr vertrauen, als jemandem, der viel redet. Schweigen zeigt hier, dass man zuhört und lernt.³⁵⁰

Anhand solcher „Rich Points“ kann man gut erkennen, dass Kulturen untereinander autonom funktionieren. Daher sind in jeder Kultur spezifische Kulturstandards wirksam. Markowsky & Thomas (1995) beschreiben solche Kulturstandards wie folgt:

„Diejenigen Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung, Denken, Urteile und Handeln

³⁴⁷ vgl. Heringer, 2004, S. 162.

³⁴⁸ ders. S. 162.

³⁴⁹ vgl. ders. S. 165.

³⁵⁰ vgl. ders. S. 172.

ihrer Mitglieder auswirken, werden als zentrale Kulturstandards bezeichnet. Kulturstandards sind also die spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur.³⁵¹

Nach Thomas (1996) sind diese Kulturstandards für die Personen eine Basis für die Beurteilung vom Eigenem und Fremdem. Sie können auf verschiedenen Abstraktionsebenen erklärt werden, als allgemeine Werte oder sehr spezifische, verbindliche Verhaltensvorschriften.³⁵² Thomas (1996) hat einen Vergleich von zentralen Kulturstandards zwischen Chinesen und Deutschen vorgenommen. Einige zentrale chinesische Kulturstandards sind z.B. das Gesicht wahren, soziale Harmonie, Bürokratie, Etikette, Beziehungsnetz, Humor usw. Im Vergleich zu den Chinesen sind die zentralen Kulturstandards von Deutschen interpersonale Distanz, Direktheit interpersonaler Kommunikation, Regelorientierung, Organisationsbedürfnis, abgegrenzter Privatbereich, Geschlechtsrollendifferenzierung. Wenn ein chinesischer Lehrer seine Schüler fragt, ob sie den Unterrichtsstoff verstanden haben, würden die Schüler diese Frage mit „Ja“ beantworten, obwohl sie wissen, dass sie nicht alles verstanden haben. Die Schüler reagieren so, weil sie keine Konfliktsituationen verursachen wollen. Sie wollen die mangelnde Lehrqualität der Lehrer nicht in Frage stellen. Bei Deutschen dagegen herrscht ein direkter und offener Ton in Gesprächen. Sie sind gewöhnt die Sachen klar und offen zu benennen.³⁵³

„Die individuelle und gruppenspezifische Ausprägung von Kulturstandards bzw. des kulturspezifischen Orientierungssystems kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren, doch werden Verhaltensweisen und Einstellungen, die außerhalb der Toleranzgrenzen liegen, abgelehnt und sanktioniert.“³⁵⁴

Bis zur Begegnung mit anderen Kulturen fallen die eigenen Kulturstandards oft nicht ins Auge. Eigene Kulturstandards werden vielen Menschen erst klar und umso deutlicher, wenn sie sehen, dass andere Menschen auf einige Sachen anders reagieren und mit diesen Sachen anders umgehen. Ab diesem Zeitpunkt fangen wir an, die Ähnlichkeiten und Differenzen wahrzunehmen. Die Ähnlichkeiten geben uns das Gefühl, die anderen Kulturen zu kennen. So glauben wir zu wissen, wie die Anderen fühlen oder wie die Anderen handeln. Wenn zum Beispiel ein Türke in Deutschland beim Einkaufen „Tsatsiki“ in den Kühlregalen sieht, wird er eigentlich ganz schnell erkennen, dass diese kalte Vorspeise aus Griechenland dem Cacik³⁵⁵ aus

³⁵¹ vgl. Heringer, 2004, S. 187.

³⁵² vgl. Thomas, A., 1996, S. 112.

³⁵³ vgl. Heringer, 2004, S. 183 -187.

³⁵⁴ Thomas, A., 1996, S. 112-113.

³⁵⁵ Cacik: eine Zubereitung der türkischen Küche aus Joghurt, Gurken und Knoblauch.

der türkischen Küche ähnelt. Diese ähnlichen kulinarischen Gewohnheiten in beiden Ländern werden dazu führen, dass der türkische Mann dieses Produkts ohne weiteres Nachdenken kaufen wird.

Dieses einfache Beispiel zeigt uns, wie mit Kultur verknüpfte Erfahrungen von unserem Gehirn aufgenommen und verarbeitet werden. Fuchs bezeichnet diese Erfahrungen im Gehirn als niedergelegte „offene Schleifen“ in Aktivitätsbereitschaften. Er erklärt, dass die kulturellen Erzeugnisse, wie Bilder, Schriften, Musik usw. in Form von Dispositionen im Gehirn immer wieder neu aufgerufen und umgestaltet werden. Wenn man auf passende Angebote wie im vorigen Beispiel, stößt, aktiviert dies unsere Dispositionen, die Schleifen schließen sich und so entsteht eine Bedeutung.³⁵⁶ Daher schwebt die Kultur nicht in der Luft, sondern ist Hintergrund unserer Lebensform.

Aber wenn die kulturellen Unterschiede zwischen Menschen in Mehrheitsgesellschaften größer werden, dann treten auch mehr Konflikte, Irritationen, Unsicherheiten und kommunikative Fehlinterpretationen auf. Das Problem liegt aber nicht darin, dass es größere Differenzen zwischen Kulturen gibt, sondern darin, was mit diesen Differenzen gemacht wird. Wenn diese kulturelle Differenzen festgeschrieben und übertrieben werden, dann wird das Anders-Sein des Anderen immer im Vordergrund bleiben und in der Folge zur Ausgrenzung führen.³⁵⁷

In diesem Zusammenhang spielt Toleranz eine wichtige Rolle. Toleranz ist eine wichtige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben der Menschen. Toleranz gibt uns die Möglichkeit, andere Kulturen zu respektieren, anzuerkennen und zu akzeptieren.³⁵⁸ Wenn man das nicht tut, können die Hindernisse so groß werden, dass man sie nicht mehr bewältigen kann. Bei der Auswertungstagung der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen zur Initiative "Lade deine Nachbarn ein" hat im Jahre 2003 Bundespräsident Johannes Rau in seiner Rede auch das Thema „Toleranz“ auf den Punkt gebracht:

„Das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen ist ja gerade deshalb ein so großes Thema geworden, weil sich die Welt eben nicht mehr so einfach sortieren lässt, wie es vor zwei, drei Jahrzehnten oder jedenfalls in meiner Jugend gewesen ist: Da konnte man auf dem Globus

³⁵⁶ vgl. Fuchs, T., 2009, S. 21.

³⁵⁷ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 13.

³⁵⁸ vgl. Deutsche Unesco- Kommission e.V., 28. Generalkonferenz, Paris, 25. Oktober bis 16. November 1995.

zeigen: Da leben die Christen, da leben die Muslime, da leben die Buddhisten. Das ist anders geworden. Die Kulturen, die sich oft sehr fremd und die von unterschiedlichen Traditionen geprägt sind, wohnen jetzt Wohnung an Wohnung, in einem Haus, in einer Straße, Sie haben unterschiedliche Geräusche, unterschiedliche Musik, unterschiedliche Gerüche. Haus an Haus, in derselben Straße, im selben Viertel. Sie sind jetzt buchstäblich Nachbarn geworden, nicht bloß im Sprachbild. Die Kinder gehen in die gleichen Schulen, die Jugendlichen und Erwachsenen sind in denselben Vereinen.“

Insofern ist es wichtig, dass die Kulturen sich gegenseitig respektieren. Dieser Respekt würde zu einer dynamischen Kulturentwicklung führen.³⁵⁹ Ohne Toleranz oder Respekt werden immer wieder in Mehrheitsgesellschaften lauter kleine Teilgesellschaften bestehen, die voneinander nichts wissen und oft nichts wissen wollen, die nebeneinander her und vielleicht eines Tages dann auch gegeneinander leben.

³⁵⁹ vgl. Schiffauer, W., 2008, S. 13.

4. Symbol

Kultur ist ein Komplex unterschiedlicher Faktoren und Gelegenheiten, zu denen auch Symbole gehören. Nach Schwemmer (2005) durchwirken Symbole nicht nur die Welt, in der wir leben, Symbole prägen sich auch unserem geistigen Leben zuinnerst ein. Ohne Symbole ist die geistige Existenz der Menschen nicht denkbar. Denn ohne Symbole gibt es kein geistiges Leben.³⁶⁰

Wenn es also keine Symbole gäbe, dann würden Vorstellungen in unserem Bewusstsein einfach auftauchen und verloren gehen.³⁶¹ Unser ganzes geistiges Leben ist von einer symbolischen Kultur geprägt. Wir entwickeln unser Selbst erst in dieser symbolischen Kulturmgebung. Unser Selbstsein nun ist das Ergebnis einer historischen Entwicklung, indem unsere kulturellen Traditionen entfaltet worden sind.³⁶² In diesem Zusammenhang ermöglicht Kultur dem Menschen durch Symbole eine gewisse Selbstbefreiung. Kultur ist ein Prozess der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen, denn Individuen verwirklichen als Kultur ihr eigenes Welt- und Selbstverhältnis, ihre eigene Sprache, Religion und ihre eigene Kunst. Nach Cassirer (1996) gibt dieser Prozess dem Menschen Kraft, seine eigene ideale Welt zu ordnen.³⁶³

„Das Bewusstsein kann die Tätigkeit des Menschen nur dann steuern, wenn es modellhafte Bilder der jeweiligen Lebensbedeutungen der gegenständlichen Welt überhaupt, enthält. Symbolische Mittel, wie Sprache, Rituale, Wohnstile usw., kennzeichnen diese Modellbildung. Eine Verbindung unter den Mitgliedern einer Kultur entsteht durch das Verstehen und Kennen der Bedeutung der Symbole. Eine Kultur zeichnet sich durch ein Repertoire an Symbolbedeutungen oder auch ‚Kommunikations- und Repräsentationsmittel‘ aus.“³⁶⁴

Die flüchtigen Momente unseres Bewusstseinslebens und unserer Gedanken verfestigen sich im Symbol. Daher bedeutet jede Symbolisierung für uns eine Fixierung,³⁶⁵ d.h. wir legen unsere Gefühle, Gedanke auf einen bestimmten Eindruck oder eine begrenzte Vorstellung fest. Nur durch solche Festlegungen jedoch werden die damit verbundenen Eindrücke, Empfindungen und

³⁶⁰ Schwemmer, O., 2008, S. 119.

³⁶¹ vgl. ders S.120.

³⁶² vgl. ders. S. 124.

³⁶³ vgl. Schwemmer, O., 2008, S. 125.

³⁶⁴ Vgl. Auernheimer, G., 1990, S. 111.

³⁶⁵ vgl. Schwemmer,O., 2008, S. 127.

Erfahrungen aber auch verfügbar für den Menschen, gewinnt er die Freiheit in ihnen mit sich und der Welt umzugehen.

Jede kulturelle Welt entwickelt sich unterschiedlich. Damit ist aber auch jede Symbolwelt ist von Kultur zu Kultur anders. So kann zum Beispiel jeder Mensch mit Hilfe von Sprachsymbolen die Welt anders beschreiben, oder kann jede Religion mit unterschiedlichen Symbolen ihre Grundgedanken ausdrücken.

„Wer Symbole verstehen lernt, geht von außen nach innen, von der Oberfläche in die Tiefe, von der Schale zum Kern. Symbole können nicht mit den Augen der Sachwelt, sondern nur inwendig verstanden werden. Symbole sagen das Unsagbare. Symbole verbinden uns mit der Wirklichkeit hinter der Sachwelt.“³⁶⁶

Allerdings kann man nur dann von einem Symbol sprechen, wenn dieses Symbol für etwas steht und oder gebraucht wird, d.h. das Symbol wird nicht Symbol durch sich selbst, sondern sein „Sinn“ gibt ihm seine Bedeutung.³⁶⁷

Im Folgenden möchte ich versuchen das komplexe Thema „Symbole“ anhand von Beispielen etwas genauer zu erklären. Die deutsche und türkische Kultur werden in diesen Beispielen im Vordergrund stehen. Ich werde versuchen diese unterschiedliche Kulturen anhand religiöser Symbole, Tiersymbole, Bildersymbole und politischer Symbole näher vorzustellen.

4.1 Religiöse Symbole

„Sowohl gesellschaftlich wie individuell dient Religion dem menschlichen Bedürfnis, umfassende und befriedigende Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Daseins zu erhalten, die Welt, die Menschen und den Kosmos in ein kohärentes Bild zu fassen.“³⁶⁸

Deutsche und Türken gehören zwei unterschiedlichen Religionen an, dem Islam und dem Christentum. Diese beiden Religionen drücken ihre Kerngedanken mit zwei unterschiedlichen Symbolsystemen aus. Das Symbolsystem Religion wird nach Geertz als Kulturmuster bezeichnet. Dieses System bietet den Gläubigen eine Informationsquelle hinsichtlich der sozialen Wirklichkeit und religiöser Vorstellungen. So können die Gläubigen nach diesem System

³⁶⁶ Möring-Plath, B., 2001, S. 32.

³⁶⁷ vgl. Göller, T., 2000, S. 310.

³⁶⁸ Kelek, N., 2002, S. 56.

Identifikationsprozesse vornehmen. Religiöse Vorstellungen verschaffen den Gläubigen sowohl ein Modell von der Wirklichkeit, als auch ein Modell für die Wirklichkeit.³⁶⁹

- **Symbol (Halbmond) = Islam ⇔ Symbol (Islam) = Allah**

Der Halbmond (Hilal) ist ein Symbol für den Islam, für dessen Lehre von der Einheit Gottes, also für den Monotheismus (Tevhid) und für die islamischen Länder. Der Gott der Muslime heißt Allah. In der arabischen Sprache bestehen die Begriffe „Hilal“ (Halbmond) und „Allah“ (Gott) aus denselben Buchstaben. Auf den Flaggen einiger muslimisch geprägter Staaten sieht man das Symbol des Halbmonds, zum Beispiel auf denen von Algerien, Aserbaidshan, Iran, den Komoren, Malediven, Pakistan, Türkei, Tunesien usw. Die Lehre von der Einheit Gottes (Tevhid) bedeutet die Quelle aller islamischen Prinzipien und damit letztlich die grundlegende Wahrheit des reinen Gottesglaubens.³⁷⁰ Im Koran heißt es: *„Euer Gott ist ein einziger Gott. Ihm müsst ihr euch ergeben“* (22,34).³⁷¹ Dieser Gedanke ist das Hauptdogma des Islam. Daher bündeln sich im Symbol „Halbmond“ die Grundprinzipien, Ziele des Glaubens, der Gottesdienst und wichtige Aspekte von Moral und sozialem Leben des Islam. Der Islam versteht sich als die letzte Religion, die Allah durch den Propheten Mohammed gesandt hat und bedeutet, sich an Gott hinzugeben. Der Wortlaut des Glaubensbekenntnisses (Kelime-i Tevhid) des Islam lautet: *„Aschhadu alla Ilaha illa-Ilah. We aschadu anna Muhammed Rasulu-Ilah!“* (= „Ich bezeuge, dass es keinen Gott gibt außer Allah! Und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Allahs ist!“).³⁷² Seine Anhänger bezeichnen sich im deutschsprachigen Raum als Muslime (muslimun) und Musliminnen (muslimat).³⁷³ Ihr heiliges Buch ist der Koran und ihre Gotteshäuser heißen Moscheen. Etwa 1,2 Milliarden Muslime leben zu Beginn des dritten Jahrtausends auf der Erde; das ist ein Fünftel der Menschheit.³⁷⁴ Diese Religion hat sich im Laufe von Jahrhunderten über alle fünf Kontinente verbreitet. Das zeigt uns, dass viele Menschen in der Welt unter diesem Symbol „Halbmond“ nach dem Islam leben und ihre Gefühle und Gedanken gemäß der Vorstellung des Islams ausrichten. „Islam“ ist ein arabisches Wort. Dieses Wort ist abgeleitet

³⁶⁹ vgl. Kelek, N., 2002, S. 57.

³⁷⁰ vgl. Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul, 1999, S.7.

³⁷¹ Halm, H., 2007, S. 8.

³⁷² vgl. Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul, 1999, S. 5.

³⁷³ vgl. Halm, H., 2007, S. 8.

³⁷⁴ vgl. ders. S.7.

vom dem Wort „silm (selm)“ das Frieden bedeutet. Nach dem Islam soll es jedoch keinen Zwang im Glauben geben. Nach dem Islam soll es jedoch keinen Zwang im Glauben geben. Der Gläubige soll Gott ohne Zwang gehorchen und glauben. Er muss sich Gott ausliefern und sich Gottes Befehlen und Verboten ohne Wenn und Aber unterwerfen.³⁷⁵ Man muss glauben, dass er existiert und einzig ist, mit ihm kann man keinen Anfang und kein Ende verknüpfen, weil ihm nichts gleicht oder ähnelt. Er hat keinen Sohn und keine Tochter. Er sieht alles, er hört alles und weiß alles. Er hat alles erschaffen und alles steht in seiner Macht.³⁷⁶

„Weder in Seinem Wesen noch in Seinen Eigenschaften ähnelt Er irgendeinem Seiner Geschöpfe. Er steht über jeglicher Unvollkommenheit, vielmehr ist Er Selbst die Vollkommenheit. Er ist nicht Substanz in irgendeiner Form, denn jegliche Substanz wurde ja von Ihm erschaffen.“³⁷⁷

Weder wird Allah im Koran als Vater noch werden die Gläubigen als seine Kinder bezeichnet. Die Muslime sind nach dem Koran die Diener Gottes. Deswegen sehen die Muslime Jesus Christus als Menschen und großen Propheten, der geboren wurde und gestorben ist. Allah ist keine Dreieinigkeit, sondern nur einer.³⁷⁸ Nach islamischem Verständnis erhöht man den Propheten Mohammed nicht auf die Stufe Gottes sondern betrachtet ihn als einen Vermittler zwischen Gott und den Menschen. Nach dem Islam kann sich eine Seele nach dem Tod nicht erneut in anderen empfindenden Wesen manifestieren. Diesen Glauben gibt es im Islam nicht, denn die Seele ist nicht urewig, sondern geschaffen. Sie ist die Vervollständigung des Körpers und wird nach dem Tod gerichtet.³⁷⁹ Jeder Mensch wird ins Gericht Gottes kommen. In diesem Gericht wird das Tun jedes Menschen, das in einem Buch verzeichnet ist, auf einer Waage gewogen. Die gläubigen Muslime gelangen ins Paradies und die Ungläubigen werden die Höllenstrafe erleiden.³⁸⁰

„Auch der Koran sagt mit ausdrücklichen Worten, dass es keine Seelenwanderung gibt: „Erst wenn der Tod einem von ihnen naht, wird es sagen: „O mein Herr! Sende mich zurück, damit ich das Gute tue, das ich unterließ.“ Keineswegs! Das sind nur (leere) Worte, was er das spricht. Und hinter ihnen ist eine Schranke bis zu dem Tage, an dem sie auferweckt werden.“ (Sure „Die Gläubigen“ 23/99-100).“³⁸¹

³⁷⁵ vgl. Präsidenschaft für Religiösenangelegenheiten der Republik Türkei, [www Dokument].

³⁷⁶ vgl. Präsidenschaft für Religiösenangelegenheiten der Republik Türkei, [www Dokument].

³⁷⁷ Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul, 1999, S.10.

³⁷⁸ vgl. Hecker, D., 2005, S.3.

³⁷⁹ vgl. Präsidenschaft für Religiösenangelegenheiten der Republik Türkei, [www Dokument].

³⁸⁰ vgl. Schirmacher, C., 2004, S.1.

³⁸¹ Präsidenschaft für Religiösenangelegenheiten der Republik Türkei, [www Dokument].

- **Symbol (Kreuz) = Christentum \Rightarrow Symbol (Christentum) = Gott**

Das Kreuz ist das Symbol der Christen. Jesus Christus ist die wichtigste Person in dieser Religion. Sein Tod, seine Auferstehung und Himmelfahrt sind das Ursprungsmoment des Christentums. Er wurde von der obersten religiösen, gerichtlichen und politischen Behörde des Judentums wegen Gotteslästerung zum Tode verurteilt und den Römern übergeben.³⁸² Jesus war Jude und Palästina war sein Heimatland. Damals herrschten die Römer über Palästina und hatten Angst, dass der Prediger Jesus seinen Einfluss dazu nutzen könne, das jüdische Gesetz zu ändern. Deswegen wurde er an ein Holzkreuz genagelt. So ist er gestorben und nach christlichem Denken ist Jesus auferstanden und dann leibhaftig in den Himmel aufgestiegen. Die gläubigen Christen versuchen, den Lehren von Jesus Christus zu folgen. Nach Benedikt XVI. trägt jeder Mensch die Spur der göttlichen Dreifaltigkeit in sich:

„Im einen und dreifaltigen Gott findet zwischen den Personen des Vaters und des Sohnes ein ewiger Austausch der Liebe statt; und diese Liebe ist keine Energie oder ein Gefühl, sondern eine Person: der Heilige Geist.“³⁸³

Das Kreuz, Symbol des christlichen Glaubens, wird als Zeichen der durch Jesus geschenkten Versöhnung mit Gott verehrt.³⁸⁴ Im Unterschied zu den Muslimen wird im Christentum Jesus Christus als der einzige Fürsprecher bei Gott, ja als sein Sohn bezeichnet. Er hat alle Macht, die Gott selbst auch hat: „*Wer mich gesehen hat, hat den Vater gesehen*“ (Johannes 14,9)³⁸⁵. „Gläubige sind Gottes Kinder und Gott ist für sie ein Vater.“³⁸⁶ Der christliche Glaube gibt den Menschen die Gelegenheit, dass ihre Sünden durch die Kirche vergeben werden.

Früher war das Kreuz im Christentum verboten, weil es eine der brutalsten Strafen der Antike war. Ein in die Wand graviertes Spottkreuz war die älteste Darstellung. In dieser Darstellung weist der gekreuzigte Jesus einen Eselskopf auf. Im Laufe der Zeit hat sich die Form des Kreuzes immer wieder geändert (Petrus-, Andreas-, Franziskus-, Patriarchen-, Johanniterkreuz). Seit dem 11. Jahrhundert fand es seinen festen Platz auf dem Altar.³⁸⁷ Jetzt schmückt das Symbol „Kreuz“

³⁸² vgl. Bernhard, S., 2001, S.1-3.

³⁸³ Botschaft von Benedikt XVI. Anlässlich des 22. Weltjugendtages (1.April 2007).

³⁸⁴ vgl. Bieger, E., 2007, S. 94.

³⁸⁵ vgl. Häring, H., 2008, S. 61

³⁸⁶ Hecker, D., 2005, S.5.

³⁸⁷ vgl. Bieger, E., 2007, S. 94.

Kirchen, hängt in Wohnungen oder wird von den Menschen als Schmuck am Hals getragen. Das einstige Werkzeug der schändlichsten Todesstrafe der Antike wurde zum Segenszeichen. Das Zeichen steht für den Opfertod Jesu und ist mit dem Thema Schuld und Vergebung verbunden. Der vertikale Balken symbolisiert dabei die Beziehung zwischen Gott und den Menschen, der horizontale Balken die Verbundenheit des Menschen mit den Mitmenschen. Seit dem 2. Jahrhundert ist das Kreuz auch auf christlichen Gräbern nachgewiesen.³⁸⁸

FAZIT

Wie man bei diesen Beispielen sehen kann, zeigen in den beiden Symbolen „Halbmond“ und „Kreuz“ zwei unterschiedliche Glaubensrichtungen eine Gemeinsamkeit. Die Muslime und die Christen sehen in diesen Symbolen jeweils eine Bündelung der zentralen Inhalte ihres religiösen Bekenntnisses. Diese Symbole geben uns die Möglichkeit den Sinn des Lebens der Menschen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen.

4.2 Bildliche Darstellung als Symbol

Bilder transportieren eine Fülle verschiedener Bedeutungen. Bei diesem Transport spielt Kultur eine wichtige Rolle. Genau wie Symbole sprechen auch Bilder nicht direkt zu uns, sondern sie haben ihre eigene Verwendung und von daher ihre eigene Bedeutung.³⁸⁹ Die Kernbotschaft von Bildern wird von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen höchstwahrscheinlich anders interpretiert. Der Grund liegt darin, dass diese Bilder aus verschiedenen persönlichen Wertvorstellungen, religiösen Ansichten, individuellen Einstellungen und Denkweisen entstanden sind. Um nun die Bilder zu verstehen, ihren Symbolgehalt entschlüsseln zu können, brauchen wir Erfahrungen. Wenn uns die nötige Erfahrung fehlt, können Bilder für uns gleichgültig sein. Diese Gleichgültigkeit führt oft zu Vorurteilen und Ignoranz. Im Folgenden möchte ich versuchen, einzelne symbolisch aufgeladene Bilder zu erklären und nachvollziehbar zu machen, in welcher Art und Weise diese Bilder in der türkischen und deutschen Kultur intuitiv wahrgenommen werden.

³⁸⁸ Schmidt, N., 2009, Suite101.com Media Inc.

³⁸⁹ vgl. Heringer, H.J., 2004, S. 27.



Abb. 3: Prophet Muhammad

Bei dem Bild mit Nummer 1 handelt es sich um den Propheten Muhammad, aus einem mittelalterlichen Manuskript, Al-Birunis Kompendium *Athar al-Baqiya 'an al-Qurun al-Khaliya*. Dieses Werk befindet sich in der Sammlung der Bibliothèque Nationale in Paris. Auf den ersten Blick scheint dieses Bild nicht ungewöhnlich zu sein.

Aber die Betrachtungsweisen zwischen Türken und Deutschen würden unterschiedlich ausfallen. Die meisten Deutschen würden dieses Bild als indifferent empfinden, d.h. sie würden sich kein Urteil bilden und würden weder positive noch negative Gefühle entwickeln.

Im Vergleich zu Deutschen würden die Türken dieses Bild nicht gleichgültig betrachten, sondern sie werden dieses Bild mit einem religiösen Gebot verbinden, dem „Bilderverbot“ des Islam, das eine ganz eigene Geschichte hat. Die Zeit vor dem Propheten Mohammed bezeichnet der Koran als Unwissenheitszeit. Der Grund dafür liegt darin, dass die Zeit vor der Verkündigung des Islam vom altarabischen Polytheismus geprägt war. Dieser altarabische Polytheismus stand im Gegensatz zum Monotheismus des Islams. Damals haben die Menschen an unterschiedliche Göttern und Göttinnen geglaubt. Die Kaaba wurde vor dem Islam zum Anbeten von 360 Göttern genutzt. Hubal war der Stadtgott von Mekka, dessen Idol in einem würfelförmigen Gebäude verehrt wurde.³⁹⁰ An den Wänden hingen unterschiedliche Bilder und die altarabischen Götter und Göttinnen wurden in Form von Statuen verehrt.³⁹¹ Nach der Eroberung Mekkas durch den Propheten Mohammed setzte sich die Ansicht durch, dass die Kaaba von den Götzenbildern entweiht worden ist, weil niemand oder keine Statue auf die Stufe Gottes erhöht werden konnte. Ab diesem Zeitpunkt trat ein Verbot im muslimischen Glauben in den Vordergrund und zwar das Bilderverbot, das bis heute noch intensiv diskutiert wird. Eigentlich geht es nicht um ein allgemeines Verbot von bildhaften oder figürlichen Bildern, sondern um Bilder, die Allah, den Propheten Mohammed, Engel u.a. symbolkräftig beschreiben. Almir Ibric (2006) versucht in seinem Buch „Islamisches Bilderverbot vom Mittel- bis ins Digitalzeitalter“ diese Situation wie folgt zu erklären:

³⁹⁰ vgl. Halm, H., 2007, S.8.

³⁹¹ vgl. ders. S.9.

„Alles, was zu Anbetungszwecken dient, ist verboten, wobei die Anbetungsformen unterschiedlich sind und von einer primitiven Anbetungspraktik zu einer Gottheit bis zur „Anbetung“ im Sinne der materialistischen Lebenseinstellung verstanden werden kann. Nicht nur die Abbilder Gottes, sondern auch literarisch-philosophische Gotteserklärungen, und daraus entstandene Inspirationen für einen Künstler, sind als verboten zu deuten. (...) Das Bilderverbot ist aber kein Kunstverbot, solange die Kunst, die dargestellt wird, im Rahmen der durch die Offenbarung geschaffenen Ordnung bleibt.“³⁹²

Wie man an diesem Beispiel sieht, spielen bei der Betrachtung eines Bildes kulturelle Hintergründe eine wichtige Rolle. Bilder erfahren demnach in den Kulturkreisen, die von diesen Religionen geprägt sind, eine je eigene Bedeutungszuschreibung.



Abb. 4: Taufe

Bei dem Bild mit der Nummer 2 werden die Deutschen und Türken die Rollen tauschen, weil die assoziative Bedeutung dieses Bildes bei Deutschen stärker sein wird als bei Türken. In diesem Bild geht es um die Taufe. „Die Taufe ist der entscheidende Zugang zur christlichen Kirche und eine prägende Signatur christlichen Lebens.“³⁹³ Die geistliche Taufe

ist lebenswichtig für die Erlösung, denn nach christlichem Denken kann man ohne Gottes Vergebung verloren gehen.³⁹⁴

„Wer gläubig geworden und getauft worden ist, wird errettet werden; wer aber ungläubig ist, wird verdammt werden.“³⁹⁵

Ein Christ nun wird beim Betrachten dieses Bildes intuitiv diesen Gedankenkomplex mitvergegenwärtigen, was ein Muslim nicht täte. Ist also dieses Bild für die in ihrer Mehrheit christlich geprägten Deutschen mit einem eindeutigen Symbolwert verbunden, so blieben überwiegend muslimisch sozialisierte Türken indifferent, denn der Koran kennt keine Taufe, sondern nur das „Aufsagen“ (Kelime-i Schadet) „Ich bezeuge, es gibt keinen Gott außer Allah, Muhammad ist Sein Diener und Prophet!“. Mit diesen Worten kann man in den Islam eintreten.³⁹⁶ Ein eigenes Taufritual gibt es hier nicht.

³⁹² Ibric A., 2006, S.64.

³⁹³ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2008, S. 11.

³⁹⁴ vgl. Hecker, D., 2005, S.2.

³⁹⁵ Markus 16,16.

³⁹⁶ vgl. Hecker, D., 2005, S.2.

Keller legt diesbezüglich dar, dass Symbole durch die Regel der Verwendung in der Sprache interpretiert werden, d.h. ein Türke kann dieses Symbol „Taufe“ nur verstehen, wenn er diesen Begriff richtig deuten kann und wenn er die Regeln des Gebrauchs dieses Symbol kennt.³⁹⁷

„Die Regel der Verwendung, das wechselseitige Wissen, unter welchen Bedingungen und zu welchem Zweck das Symbol verwendbar ist, ist es, was den Interpreten in die Lage versetzt, vom Wahrnehmbaren auf das Nicht-Offensichtliche zu schließen.“³⁹⁸

4.3 Alltagsgegenstände als Symbole



Abb. 5: Kopftuch

Bild Nummer 3 zeigt uns eine Frau mit Kopftuch. Das Tragen des Kopftuches wird sehr unterschiedlich begründet. Ein wichtiger Grund unter vielen anderen, sind die diesbezüglichen Koran-Textstellen oder Hadithen (Taten und Aussprüche des Propheten Muhammad). Die Sure 24, 31 weisen darauf hin, dass die Frauen ihre Reize von den Männern verbergen sollen:

"Sprich zu den Gläubigen, dass sie ihre Blicke zu Boden schlagen und ihre Scham bewahren. Das ist reiner für sie. Siehe, Allah kennt ihr Tun. Und sprich zu den gläubigen Frauen, dass sie ihre Blicke niederschlagen und ihre Scham hüten und dass sie nicht ihre Reize zur Schau tragen, es sei denn, was sichtbar ist, und dass sie ihren Schleier über ihren Busen schlagen und ihre Reize nur ihren Ehegatten zeigen oder ihren Vätern oder den Vätern ihrer Ehegatten oder ihren Söhnen oder den Söhnen ihrer Ehegatten oder ihren Brüdern oder den Söhnen ihrer Brüder oder den Söhnen ihrer Schwestern oder ihrer Frauen oder denen, die ihre Rechte besitzen (die Sklavinnen), oder ihren Dienern, die keinen Trieb haben, oder Kindern, welche die Blöße der Frauen nicht beachten. Und sie sollen nicht ihre Füße zusammenschlagen, damit nicht ihre verborgenen Reize sichtbar werden." ³⁹⁹

Aufgrund dieser religiös-moralischen Vorschriften und Empfehlungen im Koran fühlt ein Teil der Muslime sich verpflichtet, ein Kopftuch zu tragen. Dieses Kopftuch ist für sie ein Symbol für den richtigen Weg zu Allah. Mit seiner Hilfe demonstrieren sie ihre bewusste Entscheidung für den Islam. Sie sehen darin ein Symbol der Abgrenzung gegenüber der nicht-muslimischen

³⁹⁷ vgl. Beiler, A., S. 2008, S. 9.

³⁹⁸ Keller, R., 1995, S. 129.

³⁹⁹ Koranvers Sure 24, 31.

Mehrheitsgesellschaft, besonders wenn sie sich von ihr abgelehnt fühlen.⁴⁰⁰ In der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland gibt es daneben weitere Interpretationen zum Thema „Kopftuch“. Sehen einige das Kopftuch als religiöses Symbol eines individuellen religiösen Glauben und Bekenntnisses, das durch das Recht auf Religionsfreiheit gedeckt ist, so sehen es andere als politisches Symbol für die patriarchale Unterdrückung der Frau und wieder andere verstehen es als individuelles und zugleich politisch-feministisches Symbol für die Würde der Frau, deren weibliche Identität es in einer sexistischen (Männer-)Gesellschaft schützen soll.⁴⁰¹

Wie man sieht, weist das „Kopftuch“ mehrere Symbolwerte auf. Dieses Symbol ist in seiner Bedeutung mehrdeutig und uneinheitlich. Nach Schleiermacher bringt erst die menschliche Vernunft das Symbol in ihrer Tätigkeit hervor und so entwickelt diese Vernunft interpretative Aneignungsprozesse bestehender Symbole und deren Fortentwicklung.⁴⁰² Derjenige, der an das Symbol fest glaubt, wird an diesem Symbol treu im Glauben festhalten. Unzweifelhaft gibt es Mädchen und Frauen, die gezwungen sind, das muslimische Kopftuch zu tragen. Jedoch gibt es bestimmt unter 3,1 Millionen muslimischen Frauen in Deutschland solche, die das Kopftuch ohne Zwang tragen und nicht unterdrückt sind. Eine einseitige Deutung als Zwang jedoch, wie sie oft vorgenommen wird, führt dazu, dass alle Moslems unter Generalverdacht geraten.



Abb. 6: Gütesiegel „Helal“

Nach Europäisches Halal Zertifizierungsinstitut ist das hier auf der Verpackung abgebildete Gütesiegel „Helal“ oder „Halal“ für Muslime ein Symbol dafür, dass in Lebensmitteln und aus ihnen hergestellten Speisen kein Schweinefleisch verarbeitet ist, dass im Produkt weder Alkohol noch Blut enthalten sind, dass in sämtlichen Fleischprodukten nur die im Islam erlaubte Tiere verwendet wurden und solche, die nach dem islamischen Ritus geschlachtet wurden. Viele Muslime konsumieren ihre Lebensmittel nach diesen islamischen Vorschriften, weil sie sich islamisch korrekt ernähren möchten.

⁴⁰⁰ vgl. Interkultureller Rat in Deutschland, 2004, S. 3.

⁴⁰¹ vgl. ders. S. 3.

⁴⁰² vgl. Möring-Plath, B., 2001, S. 85.

Dieser Begriff „Halal“ zeigt den Muslimen die Dinge und Taten, die nach islamischem Recht erlaubt oder zulässig sind. Deswegen greifen sowohl streng religiöse als auch nicht streng religiöse Muslimen lieber auf Produkte zu, die mit diesem Siegel gesichert sind. Als Symbol verspricht dieses Siegel den Muslimen Sicherheit und das Gefühl, dass dieses Produkt nach dem Islam erlaubt ist.

Dementsprechend kann man sagen, dass Kinder durch die unterschiedlichen kulturellen Bedeutungen der Wörter unterschiedlich wahrnehmen und so in ihrem Darstellungsstil von ihrer eigenen Kultur geprägt sind. Wenn zum Beispiel eine deutsche Lehrerin im Unterricht ihre Schülern gern mal als Belohnung „Haribo“ für zwischendurch gibt, würde diese Belohnung für die Kinder, die aus einer konservativen muslimischen Familie kommen, nicht denselben Effekt als Belohnung haben, weil die Kinder diese Gummibärchen mit Gelatine vom Schwein verknüpfen würden. Als Belohnung gedachte Gummibärchen würden von deutschen Kindern als Belohnung und von muslimischen Kindern als Sünde symbolisiert

4.4 Tiersymbole

Tiersymbole spielen in allen Kulturen eine wichtige Rolle. Sie sind auch wichtige Bausteine einer Kultur. Von Kultur zu Kultur werden mit Tieren unterschiedliche Assoziationen und Bedeutungswerte verbunden:

Schwein: Das Tier „*Schwein*“ verkörpert im Deutschen Glück. („Schwein haben“). Diese berühmte Redensart bedeutet, dass man Riesenglück hatte: „Da hast du aber noch mal Schwein gehabt, beinahe wäre ein Unfall passiert!“ Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, woher genau diese Redensart „*Schwein haben*“ kommt und wann sie entstanden ist. Nach einem Ansatz stammt dieser Ausdruck aus dem Mittelalter. Damals gab es viele Sportfeste. Der Verlierer bekam bei einem Schießfest als Trostpreis ein Schwein. Trotz der Niederlage hatte der Letzte unverdientermaßen Glück gehabt und war nicht mit leeren Händen ausgegangen. Daher verwendet man diesen Ausdruck „*Schwein haben*“ als eine positive Redewendung.⁴⁰³ Auch kommt in der Stadt Lüneburg in Norddeutschland dem Wildschwein eine wichtige Rolle zu, weil Lüneburg seinen mittelalterlichen Reichtum dem Salz und dem Wildschwein verdankt. Das Wildschwein wälzte sich nämlich - so die Erklärung - im salzhaltigen Solewasser. Ein Jäger

⁴⁰³ vgl. Schindler, H., S. 1- 2.

erschoss dieses Wildschwein und fand in seinem Fell Salzkristalle. So verfolgte der Jäger die Spuren des Wildschweins bis zur Quelle. Aus diesem Grund wird bis heute ein Knochen dieses Wildschweins im Lüneburger Rathaus aufbewahrt. Diese Erfahrung drückte sich in einem Sprichwort aus: „*Wer Eindruck machen will, kaufe sich ein Pferd, wer Reichtum erwerben will, züchte Schweine*“.⁴⁰⁴ Diese Redensart und dieses Sprichwort spiegeln die deutsche Kultur wider und ihre Herkunft lässt Rückschlüsse auf die deutsche Gesellschaft zu. Demzufolge kann man sagen, dass sich das Schwein in der deutschen Kultur mit Vorstellungen wie Glück, Wohlstand und Sparsamkeit verbindet. Jedoch gibt es in der deutschen Umgangssprache auch negative Redewendungen, zum „Schwein“. Wie zum Beispiel die Redewendung aus der Bibel „*Perlen vor die Säue werfen*“:

"Ihr sollt das Heilige nicht den Hunden geben und eure Perlen sollt ihr nicht vor die Säue werfen, damit sie dieselben nicht zertreten mit ihren Füßen und sich wenden und euch zerreißen."⁴⁰⁵

Diese Redewendung bedeutet etwas vergeuden, jemandem etwas geben oder zubilligen, was eigentlich viel zu gut für ihn ist, jemandem etwas Kostbares offenbaren, der es nicht verstehen kann, wertvolle Dinge oder besondere Vorrechte denen anbieten, die unfähig sind, sie zu schätzen, Dinge an Leute verschwenden, die nichts davon verstehen. Diese Redewendung umfasst einen Sinnkontrast zwischen Perlen und Säuen. Perlen sind wertvolle Geschenke der Natur. Ganz im Gegensatz dazu erfahren Schweine oder Säue in dieser Redewendung eine negative Deutung von Dreck und Unreinheit. Da die Schweine Allesfresser sind und sowohl tierische als auch pflanzliche Nahrung fressen können, sind die Perlen als Schweinefutter somit viel zu Schade.

Wiewohl nun in der deutschen Kultur das Tier „Schwein“ unterschiedliche Assoziationen hervorruft, zum einen steht es für Glück, Wohlstand und Sparsamkeit und zum anderen auch für Dreck und Unreinheit, symbolisiert das Schwein im Islam nur etwas Negatives. Dieses Tier gilt im Islam als ein Tier, dessen Verzehr verboten ist (Haram) (Bakara, 173; Máide, 3; En'am, 145; Nahl, 115). Nur Jemand, der kurz vor dem Hungertode steht, kann Schweinefleisch essen. Im Islam wird dieses Tier mit Schmutz und Dreck verknüpft. Deswegen gilt es auch durch religiöse Vorschriften als endgültig verboten. Das Schweinefleischverbot hat viele Gründe:

⁴⁰⁴ vgl. ders. S. 2.

⁴⁰⁵ So heißt es im Neuen Testament, Matthäus, Kapitel 7, Vers 6 ("Bergpredigt").

- *Schweinefleisch verursacht Krankheiten*: Eine davon ist zum Beispiel Infektionskrankheit „Trichinellose“ (Wurmerkrankung). Sie wird vor allem durch den Verzehr von rohem Schweinefleisch übertragen. Diese Krankheit verursacht Dünndarmbeschwerden, Durchfallerkrankungen, Muskelschmerzen usw.
- *Schweine sind unrein und ungesund*: Das Schwein ist ein Allesfresser. Es wächst sehr schnell und kann bereits nach etwa 8 Monaten 100 kg wiegen. So verbraucht das Schwein die Nährstoffe, die für den Menschen von Nutzen sein sollten für seinen Körper. Daher hat Schweinefleisch einen sehr hohen Fettgehalt. Selbst sogenanntes mageres Schweinefleisch enthält im Gegensatz zu anderen Fleischsorten (z.B. Schaf oder Rind) noch große Mengen Fett.⁴⁰⁶ In diesem Zusammenhang wird das Schwein - auch ein gesundes Schwein - in muslimischen Gesellschaften als unrein und als ungesund angesehen.

Die Gründe kann man in jeder Hinsicht erweitern. Natürlich stammen diese Begründungen von Wissenschaftlern, die dieses Verbot unterstreichen. Fakt ist, dass die Muslime kein Schweinefleisch essen, weil Gott (Allah) es ihnen verboten hat. Im Koran steht keine Erklärung dafür, warum man es nicht tun darf. Prof. Dr. Faruk Beser erklärt dieses Verbot so:

„Gott hat uns das Schweinefleisch verboten. Warum ist uns dieses Verbot auferlegt worden ist, hat er uns nicht mitgeteilt. Es gibt mehrere Verbote, die durch den Koran begründet worden sind. Aber das bedeutet nicht, wenn wir den Sinn des Verbotes nicht verstehen, dass wir es auch missachten dürfen. Das diesseitige Leben ist eine Art Prüfung. Es gibt bestimmte Gründe für Verbote und Gebote. Die Gründe können wir manchmal verstehen, manchmal aber auch nicht. Es ist aber auch Unsinn, dass man Schweinefleischverbot immer noch mit Trichinen zu verknüpfen, weil bei den vorgeschriebenen Hygiene- und Gesundheitsstandards in den Ländern, kann man in unserer heutigen Zeit diese Krankheit in vielen Fällen heilen. Daraus müssen wir aber nicht den Schluss ziehen, dass Muslime Schweinefleisch essen dürfen. Solche Behauptungen sind nur Vermutungen. In den Koranversen zu dem Schweinefleischverbot wird der Begriff „Rics“ verwendet. Dieser Begriff bedeutet Schmutz und Dreck. Wenn Muslime diese Prüfung bestehen wollen, müssen sie sich ihr Leben lang vom Schwein fernhalten.“

⁴⁰⁶ vgl. Keymer, M, Schmedtmann, N.O., Reinhold, D.W., 2008.

Wie man an dieser Erklärung sieht, kann man im Islam die Weisheit Gottes nicht in Frage stellen. Alle religiösen Gebote und Verbote sind von Gott. Der Mensch muss sie so akzeptieren, wie sie sind. Aus diesem Grund wird unter „Schwein“ von Muslimen nur etwas Negatives verstanden. Ein Blick auf die türkischen Sprichwörter zeigt uns, dass der Begriff „Schwein“ im allgemeinen Sprachgebrauch auch negative Bedeutungskomponenten hat. Dazu einige Beispiele:

- „*Domuz derisi post olmaz, eski düşman dost olmaz*“ = „Aus Schweinefell wird keine Pelzdecke, aus altem Feind wird kein Freund“.
- „*Domuzdan tokludoğmaz*“ = „Eine Muttersau bringt keine satten Ferkel zur Welt“, d.h. wenn jemand einen schlechten Charakter hat, wird sein Kind auch nicht besser sein.
- „*Aç domuz darıdan çıkmaz*“ = „Ein verhungertes Schwein kommt aus dem Maisfeld nicht heraus“, d.h. böse Menschen würden nur an sich denken, sie werden über Leichen gehen und auf andere keine Rücksicht nehmen.

Eule: Eulenvögel sind vorwiegend nachtaktive Jäger. Sie haben sehr große Augen, damit sie viel Licht auffangen können. Sie können ausgezeichnet sehen, sowohl bei Tag als auch nachts. Sie haben ein ausgezeichnetes Gehör. Durch ihr weiches Gefieder können sie geräuschlos fliegen.⁴⁰⁷ Auch dieses Tier hat in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Symbolbedeutungen. In der deutschen Kultur gilt die „Eule“ als ein Tier, dem Klugheit und Weisheit zugeschrieben werden.⁴⁰⁸ Der Grund dafür kann sein, dass Eulen parallel nach vorne gerichtete Augen haben und ihre Augenlider - wie bei uns Menschen - von oben nach unten über den Augapfel ziehen können. So wirken ihre Gesichtszüge menschenähnlich.

Daher gelten sie als besonders intelligent und weise und werden häufig als Symbol der Weisheit mit Doktorhut und Taler oder auch auf Büchern sitzend dargestellt. Auch unter der Redensart *"klug wie eine Eule"* versteht man schlau, klug sein. Es gibt noch viele Redensarten und Sprichwörter in der deutschen Sprache, die mit der Eule zu tun haben:

- „*Lustiger Kauz*“: Merkwürdiger, sonderbarer, aber dennoch liebenswerter Mensch.
- „*Ein Gesicht machen, wie eine Eule am Mittag*“: einen schläfrigen Eindruck machen.
- „*Nachteule*“: jemand, der gerne spät zu Bett geht

⁴⁰⁷ vgl. Burnie, D., 2001, S. 316.

⁴⁰⁸ vgl. Gmelin, O., 1978, S. 56.

- „*Eine Eule fangen*“: ein Mittagsschläfchen halten

Neben der Symbol-Bedeutung als Weisheitsvogel ist die Eule in der Symbolik der türkischen Kultur sowohl ein Unglücksbote als auch ein Vogel der Verkünderin des nahenden Todes. Diese Tier symbolisiert im türkischen Verständnis nur etwas Negatives. Dieser Aberglauben ist sehr tief im türkischen Volksglauben verwurzelt. So wird z.B. der nächtliche Eulenruf als etwas Böses interpretiert. Der Ruf der Eule auf dem Dach bedeutet, dass jemand in diesem Haus sterben wird. Der Ruf der Eule bedeutet Unglück.

Pferd: Im Gegensatz zur Eule haben Pferde in der türkischen Kultur eine positive symbolische Bedeutung. Das Pferd war für die Türken von ihrer Geschichte her das wichtigste Totem und ein unentbehrlicher Freund und Gehilfe der Soldaten.

„Das Pferd ist für die Türken heilig und unverzichtbar. Sie kamen auf dem Pferd auf die Welt, wuchsen auf dem Pferd auf, führten ihre Kriege auf dem Pferd und starben auf dem Pferd. Die Stutenmilch war ein gängiges Getränk der Türken.“⁴⁰⁹

Aus diesem Grund ist es unmöglich, sich in den Kriegsgeschichten einen Türken ohne Schwert und Pferd vorzustellen. Aus diesem Grunde wurde an den Griffen der Schwerter, als Symbol des Glücks, ein Pferdesymbol angebracht.⁴¹⁰ Auch im Volksmund sagt man, dass die Pferde Glück und Segen bringen, wenn man sie in Richtung des Hauses anbindet. Oder es wird in den Wohnungen ein Pferdekopf aufgehängt, um sich vor bösen Blicken zu schützen. Ebenso finden sich in der türkischen Sprache viele Sprichwörter zu Pferden, die diesen Tieren sehr positive Attribute zuschreiben. Einige Beispiele dafür sind:

- „*At yiğidin yoldaşdır*“: Das Pferd ist der Freund des Helden.
- „*Bir civi bir nalı. Bir nal bir tırnağı. Bir tırnak bir ayağı. Bir ayak bir attı. Bir at bir kumandanı. Bir kumandan bir milleti mahveder*“: Ein Nagel kann ein Hufeisen retten, ein Hufeisen ein Pferd, ein Pferd einen Reiter und ein Reiter ein Land.
- „*Atta, avratta uğur vardır*“: Pferd und Ehefrau bringen Glück.

⁴⁰⁹ Kultur und Tourismus Ministerium der Republik Türkei, [www Dokument].

⁴¹⁰ vgl. Giyasi, C.A., 2000, S. 5-9.

-
- „*At, avrat, pusat(zirh) emanet verilmez*“: Pferde, Frauen und Waffen sollte man niemandem anvertrauen, d.h. was einem wirklich wichtig ist, vertraut man niemand anderes an und behält es immer selbst ein Auge.

Zudem gibt es in der Türkei ein Pferdespiel, das die Türken seit Jahrhunderten spielen. Dieses Heldenspiel nennt man "Cirit", auch "Çavgan". Die Türken brachten dieses Pferdespiel von Mittelasien nach Anatolien. In fast allen Ecken Anatoliens wird dieses Spiel auf Hochzeiten und Festen gespielt. Die Teilnahme an diesem Cirit-Spiel ist nur dann möglich, wenn man über eine sehr große Reitkunst und überdurchschnittliche Bewegungsfähigkeit verfügt. Dieses Spiel, bei dem die Pferde im Mittelpunkt stehen, hat eine lange Tradition.

Wie in der türkischen Sprache gibt es auch in der deutschen Sprache viele Redewendungen und Sprichwörter zu Pferden. Die Fixierung auf die Pferde ist in beiden Kulturen unterschiedlich. Der Unterschied besteht darin, dass die Inhalte der deutschen Redewendungen und Sprichwörter mit Pferden nicht aus der Kriegsgeschichte genommen sind, sondern aus anderen Themenbereichen. Einige Beispiele dafür sind:

- "Pferde lassen sich zum Wasser bringen, aber nicht zum Trinken zwingen.", d.h. man kann ein Pferd zur Tränke führen, aber man kann es nicht zwingen zu trinken. Man kann einen Menschen an Wissen heranführen, aber man kann ihn nicht zwingen zu denken.
- „Man hat schon Pferde kotzen sehen“, d.h. Eigentlich können sich Pferde wegen ihres Körperbaus nicht erbrechen. Daher drückt diese Redewendung Unmöglichkeit aus. Diese Redensart wird entweder dann benutzt, wenn man (a) etwas extrem Unwahrscheinliches für möglich hält, weil man in seinem Leben schon sehr viel erlebt hat und praktisch alles für möglich hält oder (b) wenn man jemand anderem etwas nicht glaubt, weil man es für völlig ausgeschlossen hält.
- „jemandem gehen die Pferde durch“, d.h. jemand tut etwas Unverständliches, Verrücktes; jemand wird wild, verliert die Nerven, verliert die Kontrolle über sich.

All diese Beispiele zeigen, wie differenziert der Gebrauch von Symbolen ist und wie viel Kultur in ihnen steckt. Daher können Kultursymbole sowohl von Sprache zu Sprache divergieren, als auch semantische Unterschiede aufweisen.

4.5 Zusammenfassung

| Begriffe | Symbole | |
|--------------------------------------|---|--|
| | Türken | Deutschen |
| | Religiöse Symbole | Religiöse Symbole |
| Halbmond | Islam | - |
| Kreuz | - | Christentum |
| | Bildliche Darstellung als Symbol | Bildliche Darstellung als Symbol |
| Taufe | - | Zugang zur christlichen Kirche |
| Das Bild von Prophet Muhammad | Religiösen Gebot / „Bilderverbot“ des Islam. | - |
| | Alltagsgegenstände als Symbole | Alltagsgegenstände als Symbole |
| Kopftuch | individuelle Glaubens- und Bekenntnisfreiheit | patriarchale Unterdrückung der Frau / politischer Islamismus / kulturelle Abgrenzung |
| Gütesiegel „Helal“ | Sicherheit | - |
| | Tiersymbole | Tiersymbole |
| Schwein | Dreck / Unreinheit | Glück/ Wohlstand/ Sparsamkeit/ Dreck / Unreinheit |
| Eule | Unglücksbote / ein Vogel der Verkünderin des nahenden Todes | Klugheit / Weisheit |
| Pferd | Geschichte/ Krieg / Freund des Helden / Glück | Kein Zwang üben/ Unmöglichkeit |

Tabelle 4: Symbole in zwei unterschiedlichen Kulturen

All diese Begriffe stellen Symbole in zwei unterschiedlichen Kulturen dar. Jeder Begriff hat dabei in jeder Kultur seine eigene Wichtigkeit. Diese kulturellen Symbole prägen unsere Emotionen, unser Denken und Handeln mit. Diese Symbole geben uns die Möglichkeit, eine emotionale Bindung zu den Mitgliedern einer Kultur aufzubauen. Die Begriffe „*Halbmond*“ und „*Kreuz*“ symbolisieren zwei Religionen, in denen die religiösen/spirituellen Handlungen, Rituale, Gebete, Feste auf unterschiedliche Weise praktiziert werden. Unter diesen zwei Symbolen leben Millionen Menschen, die sich auf ihre Religion verlassen und ihrem Gott oder Allah treu bleiben. Jede Symbolwelt ist von Kultur zu Kultur anders. Zum Beispiel hat der Begriff „*Taufe*“ einen religiösen Hintergrund, der von seinem Symbolgehalt her bei Christen von weit größerer Bedeutung ist als bei Muslimen. Die Taufe ist der entscheidende Zugang zur christlichen Kirche und die prägende Signatur des christlichen Lebens.⁴¹¹ Im Unterschied zur „*Taufe*“ wird der Symbolgegenstand „*Kopftuch*“ in der deutschen und der türkischen Kultur

⁴¹¹ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), 2008, S.11.

unterschiedlich verstanden. Einerseits wird es als Ausdruck individueller Glaubens- und Bekenntnisfreiheit bezeichnet, andererseits symbolisiert es die patriarchale Unterdrückung der Frau, politischen Islamismus und kulturelle Abgrenzung. Wichtig dabei ist es, die Gedankenweisen über Menschen mit Kopftuch nicht in ablehnende Einstellungen zu überführen, damit diese Vorurteile nicht zu einer „Übergeneralisierung“ führen. So könnten falsch interpretierte Symbole zu einem Generalverdacht führen. Bei dem Gütesiegel „Helal“ sehen wir einen anderen Aspekt von Symbolen. Dieses Siegel gilt Muslimen als Symbol für die Sicherheit, dass Lebensmittel nach islamischen Vorschriften produziert sind. Dieses Symbol ist bei den Muslimen so tief verankert, dass sie ihren Lebensmittelkonsum nur nach diesem Symbol ausrichten. Auch bei der Tiersymbolik ist die Situation nicht anders. Die Symbolwerte, die realen Tieren zugeschrieben worden sind, sind ein Bestandteil der unterschiedlichen Kulturen. Die symbolische Bedeutung und Darstellung von Tieren ist kulturell beeinflusst. Zum Beispiel wird dem Tier „*Schwein*“ in der deutschen Kultur eine andere Bedeutung zugeschrieben, als in der türkischen Kultur. Auch in der Tiersymbolik „Eule“ und „Pferd“ ist die Deutung in den zwei Kulturen nicht identisch. Diesmal ist das jedoch nicht religiös bedingt, sondern hat seine Gründe im Volksglauben und in der Geschichte. Wie man sieht, werden Symbole aus unterschiedlichen Gründen mehrdeutig und uneinheitlich verwendet. Um diese Symbole zu verstehen, muss man sich mit Details und mit Nuancen befassen und bereit sein, verschiedene Aspekte der Kulturen zu verstehen. Damit kann man die Unterschiede der Kulturen besser sehen und die entstehende Vorurteile von Anfang an besser steuern bzw. vermeiden.

Empirischer Teil

I. Methodik

1. Die empirischen Untersuchungsfragen und die Untersuchungshypothese

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war der unterdurchschnittliche Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. Gründe für den Misserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind im theoretischen Teil unter unterschiedlichen Aspekten behandelt worden. Es gibt viele Gründe, warum die türkischen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger Erfolg haben als ihre deutschen Mitschüler, zum Beispiel mangelnde Sprachkenntnisse, fehlende Unterstützung der Eltern, Denkweise der Lehrer, Selektionsentscheidungen usw. Natürlich muss man dabei auch berücksichtigen, dass viele türkische Schülerinnen/Schüler in den Schulen Spitzenleistungen aufweisen. Aber immer weniger von diesen Schülern schaffen es, eine erfolgreiche Bildungskarriere zu durchlaufen. In diesem Zusammenhang spielt die Kultur meines Erachtens eine wichtige Rolle. Heutzutage herrscht an den deutschen Schulen ein multikultureller Alltag. Unterschiedliche Kulturen und Erfahrungen bringen im Unterricht unterschiedliche Werteordnung mit sich. Dort bekommen Kinder etwas von der jeweils anderen Kultur mit und dort lernen die Kinder, inwieweit sie das Eigene und das Fremde in sich tragen. Der größte Unterschied zwischen den deutschen und türkischen Kindern liegt darin, dass diese Kinder unterschiedlichen Religionen angehören. Diese Religionen prägen eine Vielzahl unterschiedlicher kulturellen Denkweisen und Wertvorstellungen. Diese Kinder lernen erst in ihrer eigenen kulturellen Umgebung die grundlegende Glaubensinhalte ihrer Religionen und so ihre türkische und deutsche Seite. Ohne ihre kulturellen Denkweisen und Wertvorstellungen können sich diese Kinder – in welchem Alter sie sich auch befinden – nicht vollständig oder komplett fühlen. Diese menschliche Innenwelt ist so in der Kultur verankert, dass es sehr schwer ist, sie zu verleugnen. Die Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten, Handeln, aber auch das Verstehen aller ihrer Mitglieder. Besonders die Eigenschaften der türkischen Kinder, ihr familiäres Umfeld und soziales Herkunftsmilieu bedingen ihr kulturelles Verstehen. Daher wird der Schwerpunkt der Untersuchung in dieser empirischen Untersuchung von zwei zentralen Forschungsfragen geleitet:

1. Führt kulturdifferentes Verstehens bei den türkischen Kindern zu fehlerhaften Deutungen der Lerninhalte?
2. Ist das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern der 3. Grundschulklasse kulturell überformt?

Damit ich diese zwei zentralen Forschungsfragen beantworten kann, befasse ich mich in meiner Dissertation mit der Frage, wie sich die kulturbedingten Vorstellungen von Kindern dritter Grundschulklassen auf deren Verständnis von Märchen und Bildergeschichten auswirken. Im Märchen und in der Vater-Sohn-Geschichte wurden Familienkonstellationen dargestellt, die dem türkischen Verständnis eher fremd sind. Die Ergebnisse der Untersuchung werden uns zeigen, wie die türkischen Schülerinnen/Schüler mit dieser fremden Situation umgehen. Hier spielen natürlich die kulturspezifischen Unterschiede und kulturellen Formungen von deutschen und türkischen Schülerinnen/Schüler eine große Rolle, weil jedes Kind in seine eigene Kultur hineinwächst. Mit der Zeit erlernt es die Sprache, Haltungen, Werte, Sitten und Gebräuche seiner Kultur und baut mit Hilfe seiner Familie oder der Umgebung seine eigene Persönlichkeit auf. Es schaut das Leben aus diesem Kulturfenster an und urteilt – zumindest während der frühen Kindheit - aus dieser Position heraus. In welchem Erdteil es sich auch befindet, es trägt seine Kultur immer mit sich. Diese Kultur beeinflusst auch die Phantasietätigkeit und die Kreativität der Schülerinnen/Schüler.

„Kreativität ist nicht eine spezielle Begabung oder gar Betätigung; sie ist das Wesen des Menschen.“⁴¹²

Diese Kreativität der Kinder ist subjektiv und sehr vielschichtig. Manchmal kann es auch sein, dass diese Kreativität der Kinder merkwürdig oder belanglos erscheint. Ob die Kinder aus höheren oder aus unteren sozialen Schichten kommen spielt keine große Rolle. Kinder aus unteren sozialen Schichten sind durchschnittlich nicht weniger kreativ als andere. Jedes Kind versucht, sich nach seinen eigenen Möglichkeiten seine Welt einzurichten.⁴¹³

„Die Welt besteht für das Kind nicht so sehr aus sachlichen, feststehenden Gegebenheiten, sondern wird von innen her, aus der kindlichen Affektivität heraus, gestaltet.“⁴¹⁴

⁴¹² Egger, B., 1984, S. 159.

⁴¹³ vgl. Doehlemann, M., 2001, S. 14-15.

⁴¹⁴ ders. S. 18.

Mit Hilfe der oben formulierten zentralen Fragen werde ich versuchen, durch die Bilder und Texte die innere Welt der deutschen und türkischen Kinder zu erheben, weil die Kinder nicht das zeichnen oder schreiben, was sie sehen, sondern sie verknüpfen die Realität mit ihrer eigenen Phantasiewelt, die durch ihre Kreativität und ihren Kulturkreis geprägt ist.

„Theoretische und empirische Untersuchungen stellen dar, dass kulturell bedingte Unterschiede zu Störungen der Kommunikation führen können und das Wissen um die Hintergründe solcher Unterschiede die Kommunikation zumindest erleichtern kann.“⁴¹⁵

Um diese Komplexität des kulturellen Verstehens von ausländischen Schülerinnen/Schüler in der Grundschule zu verdeutlichen, stelle ich hier die Hypothese meiner Untersuchung auf, dass das kulturbedingte Vorverständnis von Familienkonstellationen zu einer, den tatsächlichen Inhalt des Arbeitmaterials verändernden Interpretation durch die Grundschülerinnen/ Grundschüler führt.

2. Begründung der Erhebungsmethode und Erläuterungen zum Leitfaden

In dieser empirischen Untersuchung werden sowohl Methoden der quantitativen als auch Methoden der qualitativen Sozialforschung und Methoden kulturvergleichender Sozialforschung benutzt. Die wichtigsten Bausteine meiner Untersuchung zum kulturdifferenziellen Verstehen sind ein Fragebogen, ein deutsches Märchen (Prinzessin Rosamund, die Starke), und eine Vater-Sohn-Geschichte. Anhand der Kinderzeichnungen und Texte, die auf der Basis dieses deutschen Märchens und der Vater-Sohn Geschichte in 3. Klassen an Augsburger Grundschulen und türkischen Grundschulen in Izmir/Türkei entstanden sind, werden die unterschiedlichen Aspekte der Kulturalität des Verstehens dargestellt. Im Zentrum dieser Untersuchung stehen türkische und deutsche Kinder. Das Alter der Schülerinnen/Schüler bewegt sich zwischen 9 und 10 Jahren.

Schriftliche Befragung mit Fragebogen (quantitative Sozialforschung): Erst werden mit Hilfe der klassischen Methode der quantitativen Befragung einem Fragebogen, die soziokulturellen Bedingungen der Kinder näher beleuchtet. In diesen Eingruppierungsfragen werden feste Wertebereiche als Gruppen festgelegt, in die sich die Schüler/innen einordnen müssen. So kreuzen die Befragten verschiedene Aussagen zu einem bestimmten Thema je nach Grad ihrer Zustimmung einen bestimmten Wert an oder suchen sich zu einer Frage die auf sie zutreffende Antwortalternative aus einer Sammlung von vorgegebenen Antworten aus.

⁴¹⁵ Alleman –Ghionda, C., 1999, S. 27.

Inhaltsanalyse (qualitative Sozialforschung): Mit Hilfe der Auswertungsmethoden der qualitativen Inhaltanalysen wird versucht, anhand eines ausgewählten Märchens die Persönlichkeit der türkischen und deutschen Kinder durch die Kinderzeichnungen besser kennen zu lernen. Auch durch die Bildergeschichte versuche ich herauszufinden, wie die Kinder in ihrem eigenen Kulturkreis im Alltag handeln.

Die Spiegelung der Persönlichkeit durch Kinderzeichnungen

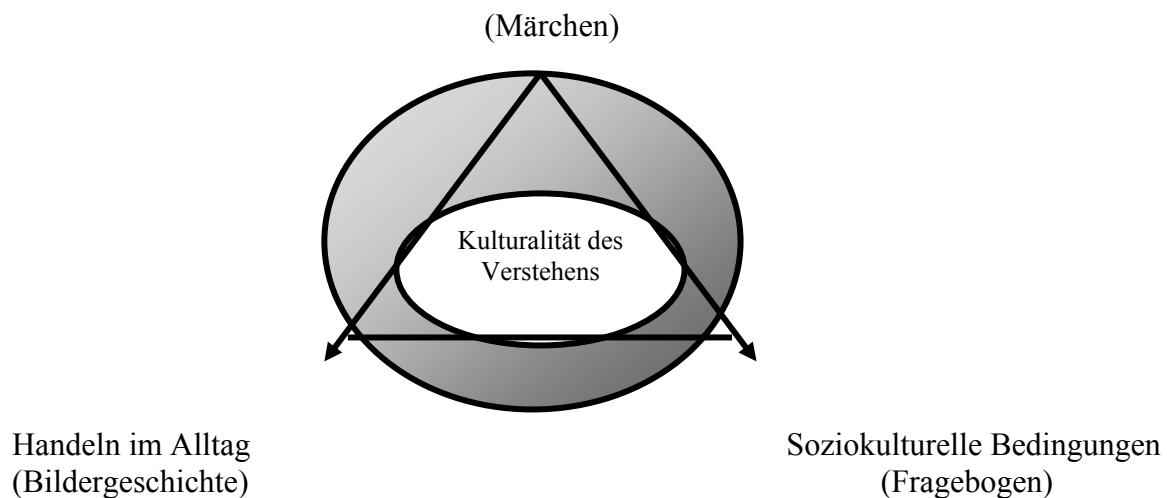


Abb.7: Verstehen der Schülerinnen/Schüler im Zusammenhang mit Persönlichkeit, Handeln und soziokulturellen Bedingungen

In diesem Zusammenhang ist die Inhaltsanalyse eine Methode, mit der man die sprachlichen Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifizieren kann. Durch diese Identifizierung kann man nach Mayntz & Hübner (1974) Rückschlüsse auf das soziokulturelle Umfeld der Schüler/innen ziehen:⁴¹⁶

„ In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider – institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“

⁴¹⁶ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 478.

Seit den 30er bzw. 40er Jahren des 20. Jahrhunderts wird in der empirischen Sozialforschung die Inhaltsanalyse als Untersuchungsinstrument verwendet. Vor allem beschäftigt sich die wissenschaftliche Inhaltsanalyse mit der Analyse von Texten, aber auch mit anderen Repräsentationsformen, wie Bildern, historischen Dokumenten, Akten usw.⁴¹⁷ Diese Inhaltsanalyse wurde in kritischer Abgrenzung zur quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt. Diese Analyse steht insbesondere mit dem von Philipp Mayring entwickelten Verfahren in Zusammenhang. Zu Beginn der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird das Material in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet und systematisch ausgewertet werden.

Die hier verwendete Technik der qualitativen Inhaltsanalyse stellt eine eigene Adaptation nach Mayring dar. Im Mittelpunkt dieses inhaltsanalytischen Untersuchungsdesigns steht ein Kategoriensystem. Durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.⁴¹⁸ Aus diesem Grund orientiert sich die vorliegende Untersuchung an dem Grundgedanken der qualitativen Inhaltsanalyse, indem die Texte, in diesem Fall auch die Kinderzeichnungen, systematisch analysiert werden und indem das Material schrittweise mit am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet wird.⁴¹⁹ Im Zuge einer eingehenden Sichtung der 700 Zeichnungen wurden anhand vorgefundener Phänomene und Auffälligkeiten verschiedene Auswertungskriterien sowohl aus den Kinderzeichnungen der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler als auch aus den Erzählungen der Schülerinnen/Schüler entwickelt und diese in einem Katalog zusammengestellt. Auf die Anwendung dieses Kriterienkatalogs wird in den späteren Kapiteln näher eingegangen.

Methoden kulturvergleichender Sozialforschung: Für die Analyseeinheit der kulturvergleichender Sozialforschung gibt es keine klare Festlegung, welche Forschungsziele solche Studien bezwecken. In jedem Land, jeder Gesellschaften und jeder Kultur leben die Menschen mit unterschiedlichen Orientierungen. Am meisten werden solche Untersuchungen zwischen zwei Länder oder auch zwischen mehreren Ländern durchgeführt. Im strengen Sinne handelt es sich bei solchen Studien um ländervergleichende Forschungen. Unterschiedliche Themenbereiche werden hier verglichen, wie z.B. Geburtenraten in Deutschland und der Türkei.⁴²⁰ Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Frage, wie sich kulturbedingte

⁴¹⁷ vgl. Lamnek, S., 2005, S. 483.

⁴¹⁸ vgl. Mayring, P., 2002, S.114.

⁴¹⁹ vgl. ders. S.114.

⁴²⁰ vgl. Rippl, S. & Seipel, C., 2008, S. 17 – 23.

Vorstellungen von Kindern dritter Grundschulklassen auf deren Verständnis von Märchen und Bildergeschichte auswirken. Dazu wurde einigen Hundert Augsburger Grundschülerinnen und Grundschülern ein Märchen vorgelesen, das diese anschließend in einem Bild malen sollten, aus dem die Konstellation der Hauptfiguren ersichtlich wurde. Des Weiteren wurde denselben Schülerinnen und Schülern eine Vater-Sohn-Geschichte präsentiert, die diese in einem Kurztext zusammenfassen sollten. Schließlich wurde dasselbe Verfahren noch mit einer Kontrollgruppe in der Türkei durchgeführt. In diesem Zusammenhang werden erstens die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Schülerinnen/Schüler in der Türkei und Deutschland verglichen, zweitens werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen türkischen Kindern dritter Grundschulklassen, die in Deutschland leben mit türkischen Schülerinnen/Schüler, die in der Türkei in die Schule gehen, einander gegenübergestellt.

3. Projektdurchführung

Die Familienkonstellationen in dem Märchen und in der Bildergeschichte sind für die türkischen Familien eher ungewohnt. Hypothese der Dissertation ist, dass das kulturbedingte Vorverständnis von Familienkonstellationen zu einer, den tatsächlichen Inhalt des Arbeitsmaterials verändernden Interpretation durch die Grundschülerinnen/ Grundschüler führt. Das Projekt ist im Jahr 2007 an insgesamt elf Grundschulen durchgeführt worden, jeweils an zwei Grundschulen in der Türkei (Izmir) sowie an neun Grundschulen in Deutschland (Augsburg). Insgesamt 700 Schülerinnen/Schüler von 11 Schulen wurden befragt.

| | Märchen | Bildergeschichte | Fragebogen |
|---------------------------------|---------|------------------|------------|
| Deutsche Schülerinnen/Schüler | 319 | 310 | 334 |
| Türkische Schülerinnen/Schüler | 90 | 100 | 96 |
| Andere Nationalität | 89 | 71 | 62 |
| Türkische Schüler in der Türkei | 157 | 157 | 208 |
| Insgesamt | 655 | 638 | 700 |

Tabelle 5: Überblick über die untersuchten Schüler

Wie aus der oben aufgeführten Tabelle ersichtlich wird, sind diese 700 Schüler die höchsterreichbare Schülerzahl. Dieses Ergebnis verändert sich durch die Aufteilung und Vergabe der unterschiedlichen Aufgaben. Manche Schüler haben beim Märchen oder aber auch bei der Bildergeschichte nicht alle Punkte erarbeitet oder haben ein Ergebnis erarbeitet, das die Zusammenhänge des Kontextes nicht wiedergibt. Aus diesem Grund habe ich die Ergebnisse, die nicht verwertbar waren, nicht in die Bewertung miteinbezogen.

3.1 Arbeitsschritte der Projektdurchführung

Wie ich bereits erwähnt habe, werden in dieser Studie Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Schülern untersucht. An den deutschen Schulen habe ich die Aufgabenstellung während der Studie an alle Schüler in der Klasse verteilt, um Verwirrung zu vermeiden. Auf jedem Aufgabenblatt mussten die Schüler unter dem Punkt „Nationalität“ ihre Herkunft/Nationalität eintragen. So konnte ich die einzelnen Gruppen deutsche Schüler – türkische Schüler in Deutschland - türkische Schüler in der Türkei voneinander unterscheiden und die anderen ausländischen Schüler während der Bewertung außerhalb dieser Studie halten. Sowohl die türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler in Deutschland als auch die türkischen Schülerinnen/Schüler in der Türkei haben drei Aufgabenstellungen bekommen. Die einzelnen Unterrichtsstunden waren folgendermaßen strukturiert:

- Erst einmal haben die Kinder einen Fragebogen ausgefüllt, in dem die soziokulturellen Bedingungen der Kinder in ihrem eigenen zu Hause im Mittelpunkt stehen.
- Danach haben die Lehrerinnen/Lehrer jedem Kind das Blatt mit dem Märchentext gegeben. Sie haben die Kinder gebeten das Blatt umzudrehen, damit sie den Text nicht mitlesen können. Die Lehrerinnen/Lehrer haben den Kindern das Märchen vorgelesen. Anschließend haben die Kinder das Blatt umgedreht und den Märchentext in Stillarbeit durchgelesen. Dann haben die Lehrkräfte die Kinder aufgefordert, zu diesem Märchen ein Bild zu malen, auf dem der König, die Königin und die Prinzessin Rosamund zu sehen sind. Es wurde in der Einführung von mir ausdrücklich betont, dass es von Bedeutung ist, dass die Kinder sich nicht von ihrem Sitznachbarn beeinflussen lassen und sich beim Malen möglichst nicht darüber unterhalten, was sie gemalt haben und warum sie es so dargestellt haben.
- Als letzten Schritt haben die Lehrerinnen/Lehrer jedem Kind ein Blatt mit der Vater-Sohn-Geschichte ausgeteilt und die Kinder gebeten zum Geschehen einen kurzen Text zu verfassen. Dabei war es nicht so wichtig, ob die Kinder schriftsprachlich korrekt formulieren, entscheidend war, wie sie die Bildergeschichte verstehen bzw. interpretieren.

Wie viel Zeit die Lehrerinnen/Lehrer für die drei Aufgabenstellungen benötigen, konnten sie selbst entscheiden, auch auf wie viel Tage sie sie aufteilen. Das Konzept wurde so angelegt, dass

jeder Schüler die drei unterschiedlichen Aufgabenstellungen in Ruhe bearbeiten konnte und es nicht darum ging, wer zuerst fertig ist.

Um die Situation, die Atmosphäre und meine Eindrücke zu verdeutlichen, werde ich nun die Projektdurchführung in beiden Ländern, Deutschland und Türkei, vergleichen:

3.2 Projektdurchführung in Izmir und Augsburg

Die Studie in der Türkei habe ich in Izmir durchgeführt. Izmir ist die zweitgrößte Stadt der Türkei und ist im Vergleich zum östlichen Teil Anatoliens eine der modernsten Städte. Sowohl die Stadt als auch die Menschen sind offen für Neues. Betrachtet man die Familien näher, erkennt man verschiedene Familienmodelle. Wir treffen auf religiöse Familien, kulturell gebundene Familien, die kaum offen für Neues sind und moderne Familien, die offen für Neuheiten sind. Vor allem diese modernen Familien sind in Izmir stark vertreten. Unter diesem Aspekt, können wir sagen, dass es in Izmir immer mehr Gesichter gibt, die den westlichen Ländern gleichen.

Da ich selbst ab meinem 10. Lebensjahr hier aufgewachsen bin, sind mir einzelne Veränderungen und Entwicklungen bis ins Detail vertraut. Außerdem lebe ich seit 8 Jahren in Deutschland. Die Unterschiede der Türken, die in unterschiedlichen Ländern leben, jedoch die gleiche Kultur haben, sind nicht zu unterschätzen. Da diese Unterschiede hier nicht eingehender dargestellt werden können, seien sie kurz in einem Satz zusammengefasst: Obwohl die in Izmir lebenden Menschen sehr offen sind, sind die in Deutschland lebenden Türken in ihrer unveränderbaren eigenen Welt und haben sich seit ihrer Ankunft in Deutschland in einigen Bereichen kaum verändert.

Um meine Studie in Izmir durchführen zu können, mussten Zustimmungen verschiedener Behörden eingeholt werden. Zwei Schulen haben sich zur Durchführung dieser Studie bereit erklärt. Es waren die Hasan Tahsin Grundschule und die Üzümcü Grundschule. Beides sind staatliche Schulen. Im Unterschied zum deutschen Schulsystem sind die ersten acht Schuljahre in der Türkei obligatorisch. Danach können die Schüler die Schule verlassen, jedoch gibt es keine Ausbildungsplätze wie in Deutschland. Diejenigen, die von der Schule abgehen -und das ist ein

Großteil- arbeiten meist im elterlichen Geschäft oder ergreifen Berufe, für die keine weitere Ausbildung nötig ist, um die Eltern finanziell zu unterstützen.

Schüler der beiden Grundschulen in Izmir, kommen eher aus der unteren Schicht der Gesellschaft. Außerdem ist die Zahl der Schüler, die aus dem Osten der Türkei kommen, sehr hoch. Man kann hier beobachten, dass Schüler aus dem Osten größere Defizite beim Lesen und Schreiben aufweisen. Da die Schulen jedoch keine Gelder für spezielle „Förderung“ erhalten, müssen diese Schüler in die Klassen mit den „normal lernenden“ Schülern integriert werden.

Sowohl an der Hasan Tahsin Grundschule als auch an der Üzümcü Grundschule gibt es jeweils drei Klassen, in denen Drittklässler unterrichtet werden. Durchschnittlich umfassen die Klassen 35 – 40 Schülern. Hier konnte ich insgesamt 210 Schüler erreichen/ befragen. Die Befragung nahm genau 2 Wochen in Anspruch.

Die Studien, die ich in Deutschland durchgeführt habe, wurden von den Klassenlehrern geleitet. Den Lehrern standen dafür Hinweisbögen zur Durchführung zur Verfügung. In der Türkei dagegen habe ich die Untersuchung in jeder Klasse selbst durchgeführt. Jedoch war ich mit den Schülern nicht alleine, die Klassenlehrer standen mir bei. Dies war ein großer Vorteil, denn auf Grund der hohen Schülerzahl in den Klassen war es sehr schwierig, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Aufgabe zu konzentrieren. Im Gegensatz zu den deutschen Schülern empfanden die türkischen Schüler die Aufgabenstellung als sehr ungewohnt. Sie hatten bisher keine Befragung ausgefüllt und mit Bildergeschichten gearbeitet. Als sie zu den Märchen Bilder malen sollten, hatten sie nicht genügend Stifte zur Verfügung. Deswegen bekamen die Schüler am ersten Tag der Befragung Anweisungen zur Durchführung der Befragung. Danach erhielten sie Beispiele wie sich die Befragung mit der Bildergeschichte abspielen sollte. Schüler die keine Stifte hatten, erhielten Stifte von mir. Als die Schüler bereit waren, fing die Befragung an.

Auf Grund der Befragung kam es in diesen Klassen zu Verzögerungen des zu beachtenden Lehrplans; jedoch haben weder der Rektor noch die Lehrer dies in den Vordergrund gestellt, um mich bei meiner Studie zu unterstützen. Zeitlich wurde ich in diesen 2 Wochen während des Unterrichts nicht eingeschränkt. Dies gab mir die Möglichkeit meine Studie in einer angenehmen Atmosphäre durchzuführen.

Möglichkeiten, die die Schüler in Deutschland hatten, hatten die Schüler in Izmir leider nicht oder nur sehr eingeschränkt. Die Befragung vollzog sich- wie man leicht erkennen kann- zwischen wohlhabenden und armen Schülern. Obwohl es aus wirtschaftlicher Sicht gesehen Unterschiede gab, erhielten alle Schüler die gleiche Aufgabe. Jeder Schüler hat versucht die Aufgabe so gut wie möglich zu lösen.

4. Gliederung der Untersuchung

Die Untersuchung kulturdifferenten Verstehens gliedert sich in drei Hauptteile. Im ersten Teil der Untersuchung steht eine *fragebogengestützte Umfrage* im Zentrum. Der zugrunde liegende Fragebogen orientiert sich an den soziokulturellen Bedingungen der Kinder in ihrem eigenen Zuhause. Dazu zählen die Gewohnheiten und die Lebensgestaltung der Familien. Dabei ist die Freizeitgestaltung der Kinder zu Hause ein wichtiger Punkt, anhand dessen wir die Lebenssituationen der türkischen und deutschen Kinder näher beleuchten können.

Der zweite Teil stellt einen Beitrag zu *Kinderzeichnungen* dar. Dabei wird zunächst ein Überblick über die bisherigen Forschungen zu Kinderzeichnungen gegeben. Unter der Fragestellung „inwieweit kulturelle Einflüsse in Kinderzeichnungen auftraten und wie effektiv diese die Ausdrucksformen beeinflussen“, werden dann die Ergebnisse der eigenen empirischen Studie vorgestellt und ausgewertet. Dazu werden die Untersuchungsfragen in den Mittelpunkt gestellt und ein Untersuchungsdesign entworfen, das es erlaubt die Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Schüler/innen in den unterschiedlichen Teilgebieten herauszukristallisieren.

Im letzten Teil stehen *Vater-Sohn-Beziehungen* im Vordergrund. Damit wird insbesondere bezweckt, die Erziehungsstile von türkischen und deutschen Vätern gegenüber ihren Söhnen festzustellen. Zunächst werden hier die Änderungen der türkischen Familien von der zweiten bis zur jetzigen Generation unter zwei unterschiedlichen Perspektiven dargelegt. Erstens geht es um den allgemeinen Strukturwandel der türkischen Familien in Deutschland und zweitens um die Sinneswandlung der türkischen Familien in ihrer eigenen Kultur. Vor allem die Erziehung der Söhne in konservativen und kulturell gebundenen Familien mit ausgeprägten, eigenen soziokulturellen Werten werden hier vorgestellt. Am Schluss werden die Ergebnisse der Vater –

Sohn – Beziehungen vorgelegt und ausgewertet. Sowohl der zweite Teil als auch der dritte Teil befasst sich mit der Frage, wie sich die kulturbedingten Vorstellungen von Kindern dritter Grundschulklasse auf deren Verständnis von Märchen und Bildergeschichten auswirken.

5. Zielsetzung der Untersuchung

Fragebögen

- Die soziodemographischen Faktoren, der Bildungsstand und der soziale Status der Eltern und der Medienkonsum der Schülerinnen/ Schüler sollen in den drei unterschiedlichen Gruppen untersucht werden.

Kinderzeichnungen

- Die früheren Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen werden dargestellt.
- Zeichnungen türkischer und deutscher Schülerinnen/Schüler in Deutschland zu vorgegebenen Aufgaben (zu dem Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“) werden auf soziokulturelle Einflüsse hin analysiert und mit den Ergebnissen einer Kontrollgruppe in der Türkei verglichen. Auf diese Weise sollen die Unterschiede und Ähnlichkeiten der türkischen und deutschen Kinder in 3. Klassen erforscht werden.
- Unter sieben Gesichtspunkten inhaltliche Bearbeitung des Märchens, Beziehungen der Figuren, nonverbale Kommunikation, Farbauswahl, Repräsentationsformen für das Aussehen, Bildgegenstände neben den Menschen, sowie spezielle kulturelle Gegebenheiten werden die Besonderheiten in den Zeichnungen untersucht.

Bildergeschichten

- Die Bearbeitung einer Bildergeschichte durch türkische und deutsche Schülerinnen/Schüler sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe soll herausfinden, wie die Schüler in den dritten Klassen die Erlebnisse auf den Bildern dargestellt haben.
- Die Handlungsweisen in den Bildergeschichten von türkischen und deutschen Kindern werden unter Beachtung soziokultureller Kriterien festgestellt.
- Durch die vorgefundenen Auffälligkeiten in den Erzählungen sollen die dargestellten Erziehungsmodelle der Väter bestimmt und darauf hin untersucht werden, inwieweit die elterlichen Einstellungen und Handlungsweisen die Kinder in ihrem Alltag beeinflussen.

Kinderzeichnung und Bildergeschichte

- Die Hypothese der Untersuchung verifizieren, ob also das kulturbedingte Vorverständnis der Familienkonstellation zu einer, den tatsächlichen Inhalt des Arbeitsmaterials verändernden Interpretation durch türkische Grundschülerinnen/ Grundschüler führt.

II. Empirische Untersuchung

1. Fragebogen

Während der Durchführung der Untersuchung, habe ich als Erhebungsform eine fragebogengestützte Umfrage verwendet. Diese Umfrage dient der Erfassung der Strukturdaten der Schülerinnen und Schüler. Folgende Themenbereiche sollten durch den Fragebogen abgedeckt werden.

- Erhebung soziodemographischer Daten wie Alter, Geschlecht, regionale Herkunft usw.
- Berufstätigkeit der Eltern
- Wöchentlicher Fernsehkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause
- Wöchentlicher Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause
- Lesekultur der Schülerinnen und Schüler zu Hause

Wie ich am Anfang meiner Arbeit erwähnt habe, dienen diese Fragebögen dazu, die soziokulturellen Bedingungen der Kinder in ihrem eigenen Zuhause zu erheben. Dazu zählen die Gewohnheiten und Lebensgestaltung der Familien, insbesondere die Freizeitgestaltung der Kinder zu Hause ist ein wichtiger Punkt, mit dem wir die Lebenssituationen der türkischen und deutschen Kinder beleuchten können.

Den größten Teil ihres Lebens verbringen die Kinder in den Schulen. Den Rest ihres Lebens beansprucht das Zuhause, wo sie auch speziell bei Migrationshintergrund ihre Kultur mit einbeziehen. In der Schule dagegen, finden sich alle Kinder, zumindest vordergründig, in einem einheitlichen kulturellen Rahmen wieder. Aus diesem Grund macht es keinen Unterschied, ob jeder aus einer anderen Kultur stammt; sie vereinen sich in der Klasse zu einer Gemeinschaftsgruppe.

„Die Schule organisiert Gruppen von vermeintlichen Gleichen und Vergleichbaren zum Zwecke gemeinsamen Lernens, um diese auf dem gleichen Wege, zur gleichen Zeit zum gleichen Ziel führen zu können.“⁴²¹

⁴²¹ Diehm, I.& Ratke, F.O., 1999, S. 12.

Ein Teil dieser Gruppe sind die türkischen Kinder. Sobald jedoch der Gong am Ende der letzten Stunde ertönt, werden sie automatisch wieder in ihre eigene Kultur versetzt. Als Beispiel sei eine sehr gläubige Türkin genannt, die sobald sie zu Hause ist, die Regeln ihrer Religion erfüllen will, in dem sie z.B. sich gleich auf das Beten vorbereitet bzw. dieses auch ausführt. Natürlich ist das kein Beispiel für alle türkischen Familien. Mit diesem Beispiel wollte ich nur darauf aufmerksam machen, dass jedes ausländisches Kind nach der Schule in seine eigene Kultur hineingeht, in der einiges gewohnheitsgemäß anders läuft als im deutschen Kulturkreis. Nur in dieser Kulturmgebung bekommen die ausländischen Kinder die Möglichkeit bzw. die Freiheit, ihre Muttersprache auszuüben, da sie sich in der Schule nur auf Deutsch ausdrücken. Erst die Muttersprache jedoch bietet ihnen die Möglichkeit, ihre Gefühle frei zum Ausdruck zu bringen. Auch hat durch die neuen privaten türkischen TV-Sender und den Satellitenempfang der Konsum von türkischen TV-Sendungen in Deutschland zugenommen. Es werden überwiegend türkische TV-Unterhaltungssendungen genutzt. In diesen Sendungen werden Serien über die türkische Kultur gezeigt. Viele türkische Familien versuchen einen Teil dieser Serien in ihre Familien einzubeziehen. Die Kultur wird durch diese Serien noch mehr in den Vordergrund gestellt, da man deren Inhalt hier in Deutschland so nicht kennt. Man lebt durch die Serien die eigene Kultur in den Familien noch mehr aus. Da die Kinder aber nicht nur türkische Sender anschauen, erfahren sie automatisch etwas von beiden Kulturen und nehmen auch Sachen der anderen Kulturen in ihr Leben auf. Die Kinder, die in der Türkei leben, sind nicht gezwungen ihre Kultur von außen beeinflussen zu lassen, weil sie nur mit der türkischen Kultur konfrontiert sind.

In den Fragebögen steht genau dieses unterschiedliche Kulturmilieu türkischer und deutscher Kinder im Mittelpunkt. Die Zahl der Fragen wurde dabei aufgrund des Zeitaufwands und der Motivation der Schülerinnen und Schüler auf achtzehn begrenzt. Die türkischen und deutschen Schülerinnen und Schüler haben diesen Fragebogen möglichst allein bearbeitet. Sie hatten auch die Möglichkeit, von ihren Lehrern Hilfestellungen zu bekommen, wenn während der Bearbeitung des Bogens Probleme auftauchten. Insgesamt hatten die Schülerinnen und Schüler für das Ausfüllen der Fragebögen 20 Minuten Zeit.

1.1 Erhebung soziodemographischer Daten

Frage 1: Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (95 = M, 103 = J) |

Tabelle 6: Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler

Bei allen Gruppen ist die Zahl der Jungen immer höher als die Mädchen.

Frage 2: Und wie alt bist du?

(1=8 Jahre , 2=9 Jahre, 3=10 Jahre)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (95 = M, 103 = J) |
| 1 = 8 % | 1 = 9,3 % | 1 = 9,6 % | 1 = 4 % | 1 = 17 % |
| 2 = 80 % | 2 = 76,8 % | 2 = 57,6 % | 2 = 54 % | 2 = 70,7 % |
| 3 = 12 % | 3 = 8,7 % | 3 = 19,2 % | 3 = 41,6 % | 3 = 10 % |

Tabelle 7: Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler

Die Fragen richten sich an Drittklässler, deren Alter, die oben angezeigten Nummern besser veranschaulichen sollen. Die Nummer „1“ bedeutet, dass die Kinder bis 8 Jahre alt sind. Mit Nummer „2“ sind die Kinder 9 Jahre alt und die Nummer „3“ bezeichnet die Altersgruppe ab 10 Jahren. Im Allgemeinen ist die Prozentzahl der Kinder bis 8 Jahre bei türkischen und auch bei deutschen Schülerinnen/ Schüler sehr niedrig, sie liegt bei 4 -10 %. Im Gegensatz zu deutschen Schulen sind in der Türkei 17 % 8 jährige Schülerinnen/ Schüler. Die meisten Schülerinnen/ Schüler in den dritten Klassen sind jedoch 9 Jahre alt. Bei deutschen Kindern bewegt sich diese Zahl zwischen 76 – 80 % und bei türkischen Kindern in Deutschland liegt sie zwischen 54 – 58 %. Das Interessante ist aber nun, dass bei den ausländischen Kindern mehr Kinder bereits 10 Jahren alt sind als bei den deutschen Kindern. Diese Prozentzahl erhöht sich dann noch einmal zwischen türkischen Jungen und Mädchen um fast das Doppelte und zwar liegt bei den Jungen

die Zahl bei 19,2 %, bei den Mädchen sind es schon 41,6%. Der Grund dafür kann sein, dass die türkischen Mädchen die Klassen öfter wiederholt haben als die Jungen oder die schulpflichtigen türkischen Kinder eines Jahrgangs vom Schulbesuch zurückgestellt und in einen Schulkindergarten eingewiesen worden.

„Bereits bei der Einschulung und der dazu vorgenommenen Feststellung der ‚Schulfähigkeit‘ sind in Bielefeld deutliche Unterschiede zwischen deutschen Schulanwärtinnen und Migrantenkindern festzustellen: während im Untersuchungszeitraum abnehmend zwischen ca. 9 und 7 v.H. der schulpflichtigen deutschen Kinder eines Jahrgangs vom Schulbesuch zurückgestellt und in einen Schulkindergarten eingewiesen wurden, waren es bei den ausländischen Kindern im gleichen Zeitraum ansteigend zwischen ca. 11 und 14 v.H. eines Jahrganges, also zuletzt doppelt so viele wie bei den deutschen Altersgenossen.“⁴²²

Frage 3: Bist du in Deutschland geboren?

(Ja=1, Nein=2)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 100 % | 1 = 100 % | 1 = 100 % | 1 = 93,7 % |
| 2 = 0 % | 2 = 0 % | 2 = 0 % | 2 = 6,2 % |

Tabelle 8: Geburtsort der Schülerinnen und Schüler

Die Ergebnisse zeigen uns, dass sowohl die deutschen als auch die türkischen Schülerinnen fast 100% in Deutschland geboren worden sind. Bei den türkischen Mädchen weicht die Prozentzahl um 6,2 % davon ab. Dadurch dass die türkischen Kinder zu fast 100 % in Deutschland geboren sind, wird deutlich, dass das Geburtsland keine so große Rolle spielt wie die soziokulturellen Bedingungen der Kinder in ihrem eigenen Zuhause.

⁴²² Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 135.

Frage 4: Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause?

(meistens Türkisch = 1), (meistens Deutsch = 2), (beides etwa gleich viel = 3)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 0 % | 1 = 0 % | 1 = 48 % | 1 = 37,5 % |
| 2 = 100 % | 2 = 100 % | 2 = 14,4 % | 2 = 20,8 % |
| 3 = 0 % | 3 = 0 % | 3 = 34,6 % | 3 = 35,4 % |

Tabelle 9: Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler zu Hause

Mit dieser Frage habe ich versucht festzuhalten, inwieweit die türkischen Kinder zu Hause deutsch oder ihre Muttersprache sprechen. Ungefähr die Hälfte der türkischen Jungen (48 %) redet zu Hause türkisch. 37,5 % der türkischen Mädchen kommunizieren in ihren eigenen vier Wänden in der türkischen Sprache. Rund 20 % der türkischen Schülerinnen/Schüler äußern sich in ihren eigenen Familien nur auf Deutsch. Im Vergleich dazu ist zu berücksichtigen, dass bei fast 35 % der türkischen Schülerinnen/Schüler zu Hause sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache verwendet wird. Daher können wir sagen, dass die türkischen Kinder mit ihrer Familie und ihrem muttersprachlichen Bekanntenkreis ihre Muttersprache oder Zweitsprache - in diesem Fall Deutsch - in etwa gleichem Maße sprechen. Ingrid Gogolin macht dazu deutlich, dass die ausländischen Schülerinnen/Schüler ihr Leben nicht anders durchführen können als zweisprachig.

„So besteht der kindliche Sprachbesitz zwangsweise aus beiden Sprachen. Zweisprachigkeit ist die Grundlage, um Handlungskompetenz, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen.“⁴²³

Natürlich ist es eine besondere Motivation, Kindern in ihrer Muttersprache die kulturellen Werte ihres Volkes näher bringen zu können. Aber man muss sich auch eine weitere Tatsache vor Augen halten. Durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen ist belegt worden, dass eine Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt wird.⁴²⁴ Wenn die türkischen Kinder, wie man an den Ergebnissen sehen kann, zu Hause eine Mischsprache aus türkischer und deutscher Sprache benutzen, um zu kommunizieren, dann bringt diese Situation

⁴²³ Gogolin, I., 1988, S. 10.

einen Nachteil mit sich. Denn diese Situation kann dazu führen, dass ausländische Schüler weder ihre eigene Muttersprache noch das Deutsche perfekt beherrschen.

Frage 5: Wo hast du Deutsch gelernt?

(zu Hause = 1), (im Kindergarten = 2), (in der Schule = 3)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 100 % | 1 = 100 % | 1 = 3,8 % | 1 = 6,2 % |
| 2 = 0 % | 2 = 0 % | 2 = 52,3 % | 2 = 64,5 % |
| 3 = 0 % | 3 = 0 % | 3 = 19,2 % | 3 = 27 % |

Tabelle 10: Erste Begegnung mit der deutschen Sprache

Bei der Betrachtung der Tabelle stellt sich heraus, dass die türkischen Kinder zu Hause von Geburt an bis zum Kindergarten - sozusagen die ersten drei Jahre - nur mit ihrer eigenen Muttersprache/Herkunftssprache konfrontiert sind. Nur ca. 3,8 % - 6,2 % der türkischen Schülerinnen/ Schüler fangen schon davor an, die deutsche Sprache zu Hause zu lernen. Natürlich ist dieser Anteil im Blick auf die gesamten Ergebnisse sehr niedrig. Der höchste Anteil liegt bei den Kindergärten 64,5 %. Als erstes Fazit lässt sich hier feststellen, dass die türkischen Kinder erst in den Kindergärten richtig anfangen, Deutsch zu lernen. So haben natürlich die ausländischen Schülerinnen/Schüler einen sprachlichen Rückstand gegenüber deutschen Kindern. Wie im zweiten Kapitel bereits erwähnt worden ist (s. S.43-46), ist der Kindergarten der erste Ort, wo die Kinder sich mit sozialem Lernen konfrontiert fühlen.

„Die Sozialisation im Kindergarten ermöglicht nicht nur den Spracherwerb, nicht nur den Spracherwerb, nicht nur die Einübung sozialer Kompetenzen, sondern wird als Eintreten in die deutsche Kultur konzipiert.“⁴²⁵

Die Kindergärten sind für die ausländischen Kinder damit nicht nur die einzige Möglichkeit vor der Einschulung schon Deutsch zu lernen, sondern in der Regel auch der erste intensive Kontakt mit deutschen soziokulturellen Gegebenheiten.⁴²⁶

⁴²⁵ Ratke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 135.

⁴²⁶ vgl. ders. S. 182.

Im DJI-Ausländersurvey von Weidacher bewerten 96 % der türkischen Erwachsenen, die einen deutschen Kindergarten besucht haben, ihre Deutschschreibkenntnisse als gut bis sehr gut und diejenigen, die keinen Kindergartenbesuch aufweisen, bewerten zu 70% ihre Deutschschreibkenntnisse als gut bis sehr gut.⁴²⁷

Auch die Hochrechnungen von Clemens Eggers im Jahre 1988 zeigen uns, dass die deutschen Kinder aus einheimischen Familien mit 20 000 Stunden Spracherfahrung in der deutschen Sprache zur Schule kommen, während die ausländischen Kinder, selbst wenn sie den Kindergarten in Deutschland besucht und viel mit den deutschen Kindern gespielt haben, es höchstens auf 5500 Stunden Umgang in und mit der deutschen Sprache bringen. Denn im Elternhaus wird zumeist die Herkunftssprache der Familie gesprochen, was als emotionales Bindeglied zwischen Familienmitgliedern nur normal und natürlich ist.⁴²⁸

Obwohl seit dieser Hochrechnungen von Clemens Eggers im Jahre 1988 fast 20 Jahren vergangen sind, hat sich hier nicht vieles geändert, weil die Resultate meiner Untersuchung deutlich zeigen, dass die türkischen Kinder erst im Kindergarten der deutschen Sprache begegnen. Des Weiteren ist auch der Anteil der türkischen Kinder, die die deutsche Sprache das erste Mal in der Schule lernen, nicht niedrig. Erstaunlicherweise liegt er bei türkischen Jungen bei 19,2 %, bei den türkischen Mädchen bei 27 %.

⁴²⁷ vgl. Weidacher, A., 2000, S. 89.

⁴²⁸ vgl. Dietrich, I., 2002, S. 208.

1.2 Berufstätigkeit der Eltern

Frage 6: Was arbeiten deine Eltern?

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, ob sich der Bildungsstand der Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder auswirkt. Je höher der Bildungsstand der Eltern ist, desto mehr bemüht man sich, den Kindern die schweren Steine aus dem Weg zu schaffen. Andersherum haben die Kinder sozial schwacher Eltern immer schlechtere Chancen auf ihrem Bildungsweg, weil die Eltern es ja nicht anders kennen.

Die Berufstätigkeit der Eltern gibt Hinweise auf die sozioökonomische Stellung der Familien. Auch Jürgen Baumert versucht in seinem Buch methodisch den familiären Hintergrund der Eltern zu erfassen. Er erwähnt, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schüler üblicherweise mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihren Familien bestimmt wird. Das heißt mithilfe von Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie, deren Ordnungsprinzipien in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige bestehen.

„Da die Informationen über die Einkommensverhältnisse, Macht und soziale Anerkennung von Individuen nicht einfach zu erhalten sind, wird die sozioökonomische Stellung in aller Regel über die Berufstätigkeit erfasst.“⁴²⁹

Daher habe ich mithilfe der Angaben der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler versucht, die Berufe, die die Eltern ausüben in unterschiedlichen Kategorien zu klassifizieren und auszuwerten. Natürlich ist die sozioökonomische Stellung in der Türkei aufgrund der anderen ökonomischen Verhältnisse kaum mit Deutschland vergleichbar. Aber trotz allem habe ich versucht, die Variabilität der Berufe nach Ähnlichkeit der auszuführenden Tätigkeiten zu ordnen.

Bei dieser Frage war mein einziges Bedenken, ob die Schülerinnen/Schüler in den dritten Klassen reif genug waren diese Frage zu beantworten. Aber die Ergebnisse waren ein Beweis dafür, dass sie ganz genau wussten, welche Berufe ihre Eltern ausübten.

⁴²⁹ Baumert, J., u.a. 2006, S. 63.

Ich werde zuerst nach den Schülerangaben der deutschen und türkischen Schüler in Deutschland die Berufe in neun Gruppen einteilen:

1. *Berufe mit akademischer Ausbildung*: Lehrer, Arzt, Architekt, Jurist, Sozialpädagoge, Apothekerin, Rechtsanwalt, Dozentin, Pilot, Konsulat, Bauingenieur, Redaktor, Physiotherapeuten, Richter, Heilpädagoge, Biologe, Journalist usw.
2. *Künstler*: Klavierspieler, Tänzerin
3. *Dienstleistungsberufe*: Fotograf, Optikerin, Verkäufer, Kassierer, Stadtwerke, Steuerberater, Erzieher, Polizist, Sekretärin, Krankenschwester, Beamter, Altenpfleger, Hebamme, Krankengymnastik, Zahntechniker, Feuerwehr, Postbote, Arzthelferin, Buchhalterin, Kindergärtner, Hausmeister, Gutachter, Bürokauffrau usw.
4. *Handwerksberufe*: Autowerkstatt, Schweißer, Mechaniker, Schlosser, Betonierer, Maler, Mauer, Fliesenleger, Dachdecker, Installateur, Elektriker, Schneiderin, Reparatur von Kraftfahrzeugen, Friseur usw.
5. *Berufe in der Nahrungsmittelverarbeitung und Gastronomie*: Koch, Bäcker, Metzger, Kellnerin, Dönerladen usw.
6. *Öffentliche Dienstleistungsberufe*: Busfahrer, Lockführer, Straßenbahnfahrer, Taxi, Lkw Fahrer usw.
7. *Hauspersonal*: Putzfrau
8. *Ungelernte Berufe*: Fabrikarbeiter
9. *Technische Fachkräfte*: Computer, Technische Zeichnerin, Grafikdesignerin usw.

Die folgenden Tabellen werden uns zeigen, in welchen Bereichen die deutschen und türkischen Eltern beschäftigt sind:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 39,3% | 1 = 21,7 % | 1 = - | 1 = - |
| 2 = 1,8% | 2 = 1,3% | 2 = - | 2 = - |
| 3 = 38 % | 3 = 43,4 % | 3 = 21,5% | 3 = 20,8% |
| 4 = 15,6% | 4 = 15% | 4 = 16,6% | 4 = 14,5% |
| 5 = 1,8 % | 5 = 1,3 % | 5 = 11,7% | 5 = 6,2% |
| 6 = 2,5% | 6 = 35,4% | 6 = 9,8% | 6 = - |
| 7 = 4,3% | 7 = 5,2% | 7 = 7,8% | 7 = 25% |
| 8 = 10,6 % | 8 = 13,8 % | 8 = 35,2% | 8 = 31,2% |
| 9 = 1,8% | 9 = 1,9% | | |

Tabelle 11: Berufe der Eltern

Nach den Angaben der deutschen Jungen hatten fast 40 % der deutschen Eltern Berufe mit akademischer Ausbildung, wie zum Beispiel Lehrer, Arzt usw. Diese Prozentzahl liegt bei den deutschen Mädchen bei 21,7%. Den akademischen Berufen folgen Dienstleistungsberufe wie Krankenschwester, Postbote usw. zwischen 38 % (Jungen) – 43,4 % (Mädchen) und öffentliche Dienstleistungsberufe wie Busfahrer, Taxi usw., 43,4 %.

Im Gegensatz zu den deutschen Eltern sind die türkischen Eltern zu wesentlich höheren Prozentzahlen in Fabriken tätig. Die Prozentangaben liegen zwischen 31 % - 35%. Kein einziges türkisches Elternteil dieser Kinder hat einen Universitätsabschluss. Die Zahlen zeigen auch deutlich, dass die Quoten der Erwerbspersonen bei Haushaltstätigkeiten als Putzfrau nicht niedrig sind. Der Anteil liegt bei türkischen Mädchen bei 25 %.

Überblickartig lassen sich die Unterschiede der Erwerbstätigkeit zwischen türkischen und deutschen Eltern mit oben beschriebenen statistischen Daten wie folgt zusammenstellen: Wie man sieht, kommen die türkischen Schülerinnen/Schüler aus weniger günstigen sozioökonomischen Verhältnissen. Der Bildungsstand der Eltern ist auch nicht hoch. Deshalb ist die Mehrheit der türkischen Kinder meines Erachtens zu Hause beim Lernen auf sich allein gestellt. Sie haben keine große Hilfestellung durch ihre Eltern, so wie das meistens bei deutschen Eltern der Fall ist. Wenn die Eltern sich in einigen Bereichen auskennen, können sie einem auch behilflich sein. Diese Unterstützung bekommen die türkischen Kinder daheim oftmals nicht. Das Lernen mit jemand zusammen, der ihnen zur Seite stehen, ist für sie nicht möglich.

Wenn wir die Berufe, die die Eltern ausüben, unter Vätern und Müttern aufteilen sind die Ergebnisse wie folgt:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|-----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| Vater/Mutter = 59,4 % | Vater/Mutter = 65,8% | Vater/Mutter = 39 % | Vater/Mutter= 54,8 % |
| Vater= 32,8 % | Vater = 27,7 % | Vater = 51,2 % | Vater = 35,4 % |
| Mutter = 7,8 % | Mutter = 6,3 % | Mutter = 9,7 % | Mutter = 9,6 % |

Tabelle 12: Berufsverteilung unter Vätern und Müttern

Die Erwerbstätigkeit von Vätern und Müttern liegt bei deutschen Kindern bei 59,4 % (Jungen) – 65,8 % (Mädchen), bei türkischen Mädchen sind es fast 55 %. Der Anteil zweier erwerbstätiger Eltern sinkt bei türkischen Jungen auf 39 %. In deutschen Familien sind ungefähr 27 – 32 % der Väter erwerbstätig. Die Zahl erhöht sich besonders bei türkischen Jungen auf 51,2 %. Der Grund dafür ist vielleicht die Einstellung der kulturell-religiösen Orientierung, dass die Frauen die Familien- und Hausarbeit organisieren und führen müssen.

„Der Islam spricht sich in starkem Maße für eine traditionelle Geschlechterordnung aus, in der die Frau für die Kinder und den Haushalt, der Mann für das öffentliche Leben und den Beruf zuständig ist [...]“⁴³⁰

Bei den türkischen Eltern, die in der Türkei leben, sieht das Gesamtbild durch die sozialen Strukturen der Gesellschaft ganz anders aus. Die Kinder, die ich untersucht habe, kommen aus der unteren Schicht der Gesellschaft. Da üben die Eltern einige Berufe aus, die man in Deutschland nicht ausüben darf. So sind zum Beispiel einige Väter Kringelverkäufer auf der Straße (dieser Kringel ist ähnlich wie die Brezel in Deutschland). Sie haben einen kleinen Wagen und sind den ganzen Tag unterwegs. Einige Väter putzen oder färben auf der Straße die Schuhe von Menschen, andere verkaufen im Kaffeehaus oder im Basar Tee und wieder andere verkaufen Flaschengas für die Öfen. Da der türkische Staat den Menschen keine Arbeitsmöglichkeit bietet, versuchen sich die Familien aus unteren Schichten mit solchen Tätigkeiten über Wasser zu halten. Die folgende Tabelle veranschaulicht uns die Bereiche, in denen die Eltern in der Türkei beschäftigt sind: (Berufe die ich mit Stern vermerkt habe, sind Berufe, die man nur in der Türkei ausübt, wie zum Beispiel Kringelverkäufer).

Jungen/ Mädchen in der Türkei

(198)

* = 43,8 %

1 = 5 %

2 = -

3 = 40,8 %

4 = 21,4 %

5 = 15,3 %

6 = 6,1 %

7 = -

8 = 8 %

Tabelle 13: Berufe der Eltern in der Türkei

Die Tabelle zeigt uns, dass die Eltern der türkischen Kinder in der Türkei oftmals entweder Berufe ausüben, die mit Stern vermerkt worden sind (43,8 %) oder auch Dienstleistungsberufe (40,8 %). Die Anzahl der Universitätsabsolventen ist bei diesen Familien nicht so hoch. Die Zahl liegt bei 5 %. Ein interessanter Unterschied zwischen den Eltern in Deutschland und der Türkei ist, dass hier zu 91,7 % nur die Väter berufstätig sind und dass nur bei 8,2 % die Eltern arbeiten. Meiner Meinung nach ist der Grund dafür nicht die gleiche Denkweise wie die der türkischen Väter in Deutschland, sondern die geringeren Arbeitsmöglichkeiten überhaupt.

⁴³⁰ Gerhards, J., 2006. S.120.

1.3 Wöchentlicher Fernsehkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause

Frage 7: Wie viel Zeit verbringst du täglich vor dem Fernseher?

(weniger als eine Stunde = 1), (1-2 Stunden = 2), (3-4 Stunden = 3), (mehr als 4 Stunden = 4)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|-------------------|--|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 41,2 % | 1 = 49,3 % | 1 = 32,6 % | 1 = 33,3 % | 1 = 29,7 % |
| 2 = 40,6 % | 2 = 40,1 % | 2 = 50 % | 2 = 35,6 % | 2 = 44,9 % |
| 3 = 5,6 % | 3 = 4,6 % | 3 = 9,6 % | 3 = 14,5 % | 3 = 12,6 % |
| 4 = 6,2 % | gar nicht | 4 = 7,6 % | 4 = 2 % | 4 = 5 % |
| gar nicht = 6,2 % | keine Fernseher einmal ein Film in der Woche | | | |

Tabelle 14: Fernsehkonsum der Schülerinnen und Schüler

Nach Paus- Hasse (1998) darf der Fernsehkonsum von Kindern nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist in vielfältiger Weise in den Alltag der Kinder integriert.⁴³¹

Die Auswertung verdeutlicht, dass sowohl die in Deutschland als auch die in der Türkei lebenden Kinder in gleichem Maße viel fernsehen. Deutsche Kinder sagen aus, dass sie im Allgemeinen weniger als eine Stunde am Tag fernsehen; dieser Anteil steigt jedoch etwas bei den türkischen Kindern, die sowohl hier als auch in der Türkei leben. Die türkischen Kinder verbringen generell bis zu 2 Stunden pro Tag vor dem Fernseher. Es ist erstaunlich, dass einige deutsche Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen fernsehen dürfen. Zum Beispiel dürfen manche Kinder innerhalb der Woche einen Film sehen, andere dürfen es außer am Wochenende gar nicht.

⁴³¹ vgl. Fuhs, B., 2010, S. 720.

Frage 8: Darfst du selbst bestimmen, wie lange du am Tag Fernsehen schauen darfst?

(Ja=1, Nein=2)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 16,8 % 2 = 71,8 % | 1 = 12,5 % 2 = 82,8 % | 1 = 28,8 % 2 = 67,3 % | 1 = 47,9 % 2 = 41,6 % | 1 = 32,3 % 2 = 63,6 % |

Tabelle 15: Selbstbestimmung von Sendungen

Die Prozentzahlen sind bei den deutschen und türkischen Probanden unterschiedlich. Es ist aber eindeutig, dass die türkischen Kinder zu Hause mehr zu sagen haben, als die deutschen Kinder. Ungefähr ein Drittel der türkischen Kinder dürfen zu Hause selbst bestimmen, wie lange sie am Tag Fernsehen schauen dürfen. Bei den türkischen Mädchen, die in Deutschland leben, nimmt diese Prozentzahl sogar zu und liegt bei 47,9 %.

Im Gegensatz zu ihren Brüdern verbringen die meisten türkischen Mädchen den größten Teil ihrer Freizeit zu Hause. Somit spielen die türkischen Fernsehserien eine wichtige Rolle in der Freizeit dieser Mädchen. Auch stärkt es unter bestimmten Umständen die Freundschaft dieser Mädchen untereinander, da sie gemeinsam darüber reden können. Aus gesellschaftlichen Gründen, werden ihnen Aktivitäten außerhalb verwehrt und durch diese Serien, schaffen sie es zu bestimmten Themen innerhalb der Familie eine Mitsprache aufrecht zu halten. Mit Hilfe dieses Mitspracherechts können sie sich aussuchen, welche Serie sie sehen möchten.

Frage 9: Welche Sendungen siehst du am liebsten?

- Kindersendungen (1)
- Zeichentrickfilme (2)
- Actionfilme (3)
- Dokumentationen (4)
- Musik (5)
- Nachrichten (6)
- Talk – Shows (7)
- sonstige (8)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 10,5 % | 1 = 22 % | 1 = 8 % | 1 = 18,3 % | 1 = 18,5 % |
| 2 = 21 % | 2 = 25 % | 2 = 21,4 % | 2 = 28,7 % | 2 = 26 % |
| 3 = 21 % | 3 = 17 % | 3 = 24,4 % | 3 = 7 % | 3 = 14,4 % |
| 4 = 19 % | 4 = 23,3 % | 4 = 16,3 % | 4 = 8 % | 4 = 15,4 % |
| 5 = 17 % | 5 = 18,7 % | 5 = 6 % | 5 = 26,7 % | 5 = 15,2 % |
| 6 = 5,6 % | 6 = 7 % | 6 = 5 % | 6 = 7 % | 6 = 9,2 % |
| 7 = 5,6 % | 7 = 3,3 % | 7 = 2 % | 7 = 4,2 % | 7 = 0,9 % |

Tabelle 16: Lieblingssendungen von Schülern

Bei dieser Frage haben alle türkischen und deutschen Kinder altersgemäß und geschlechtsspezifisch geantwortet. Fast alle Kinder haben mit ihren Antworten gezeigt, dass sie am liebsten Kindersendungen, Zeichentrickfilme und Dokumentationen anschauen. Die deutschen und türkischen Jungs interessieren sich auch zu 21% - 24,4% für Actionfilme. Im Gegensatz zu den deutschen und türkischen Jungen interessieren sich deutsche und türkische Mädchen mehr für Musiksendungen.

Frage 10: Empfängt ihr zu Hause türkische Sendungen z.B. über Satellit oder Kabel? Oder andere Sendungen, wie russische, italienische, polnische usw.?

(Ja=1, Nein=2)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 0 % | 1 = 0 % | 1 = 90,3 % | 1 = 68,7 % |
| 2 = 100 % | 2 = 100 % | 2 = 7,6 % | 2 = 12,5 % |

Tabelle 17: Empfang von ausländische Sendungen

Die Ergebnisse der türkischen Jungen legen dar, dass 90,3 % der türkischen Familien zu Hause türkische Sendungen empfangen. Auch bei den türkischen Mädchen ist die Prozentzahl nicht so niedrig, sie liegt bei 68,7 %. Das zeigt uns, dass die türkischen Kinder in ihrem eigenen zu Hause mehr mit ihrer Herkunftssprache konfrontiert sind als sonst. Zwischen 7,6 % - 12,5 % der türkischen Kinder nutzen überwiegend oder ausschließlich deutschsprachige Programme.

Frage 11: Sieht deine Familie eher deutsches oder eher türkisches Fernsehen?

(deutsches Fernsehen =1, türkisches Fernsehen =2, beide Fernsehen =3)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) |
|------------|-------------|------------|-------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) |
| 1 = 100 % | 1 = 100 % | 1 = 15,3 % | 1 = 12,5 % |
| 2 = 0 % | 2 = 0 % | 2 = 30,7 % | 2 = 37,5 % |
| 3 = 0 % | 3 = 0 % | 3 = 50 % | 3 = 50 % |

Tabelle 18: Konsum von türkischen und deutschen Sendungen

Die Ergebnisse des wöchentlichen Fernsehkonsums der türkischen Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die türkischen Eltern sowohl türkische als auch deutsche Fernsehsendungen sehen. Zwischen 30,7 – 37,5 % der türkischen Eltern konsumieren deutlich häufiger türkische Sendungen als deutsche Sendungen. Durch TV – Sendungen via Satellit haben die Eltern einen Zugang zum aktuellen Alltagsleben in der Türkei. Fast die Hälfte der türkischen Eltern schauen aber dennoch zu Hause deutsche und türkische Fernsehsendungen zu gleichen Teilen.

2.3 Wöchentlicher Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler zu Hause

Die Ausstattung der privaten Haushalte in Deutschland mit Informationstechnologie ist vom Statistischen Bundesamt erfasst worden: Im Jahr 2000 hatten in Deutschland rund 16% der privaten Haushalte einen Internetanschluss, 2003 waren es bereits 43% und 2005 rund 55%, darunter besonders häufig Familien mit Kindern. Letzteres spiegelt sich auch in der KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest wider. Dort wird für das Jahr 2006 berichtet, dass rund 90% der Familien mit 6- bis 13-jährigen Kindern über einen Computer und rund 85% über einen Internetanschluss verfügen.⁴³²

Frage 12: Kannst du zuhause ins Internet gehen?

(Ja=1, Nein=2)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 71,2 % | 1 = 62,5 % | 1 = 65,3 % | 1 = 66,6 % | 1 = 31,3 % |
| 2 = 26,8 % | 2 = 25,6 % | 2 = 32,6 % | 2 = 29,1 % | 2 = 64,6 % |

Tabelle 19: Verfügbarkeit vom Internetanschluss

In der oberen Tabelle können wir sehen, dass der Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler von der Geräteausstattung des elterlichen Haushalts abhängt. Die Resultate weisen uns darauf hin, dass rund 70% der türkischen und deutschen Kinder über einen Internetanschluss verfügen. Rund 30 % der Kinder können zu Hause nicht ins Internet gehen. Diese Quote ändert sich bei türkischen Kindern, die in der Türkei leben. Im Gegensatz zu deutschen und türkischen Kindern in Deutschland, können die Kinder in der Türkei nur zu 31,3 % ins Internet gehen. In diesem Zusammenhang spielt der sozioökonomische Status der Familien eine große Rolle. Die Kinder aus der Türkei stammen eher aus Familien mit niedrigem Einkommen. Daher haben diese Kinder geringere Zugangschancen zu Computer und Internet.

⁴³² vgl. Deutsches Jugendinstitut (DJI), 2007.

Frage 13: Wie viel Zeit verbringst du täglich vor deinem Computer?

(weniger als eine Stunde = 1), (1-2 Stunden = 2), (3-4 Stunden = 3), (mehr als 4 Stunden = 4)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|--|--------------------|---------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 58,7 % | 1 = 55,9 % | 1 = 57,6 % | 1 = 54,1 % | 1 = 20,2 % |
| 2 = 23,1 % | 2 = 17 % | 2 = 32,6 % | 2 = 20,8 % | 2 = 19 % |
| 3 = 5,6 % | 3 = 0,6 % | 3 = - | 3 = 6,2 % | 3 = 2,5 % |
| 4 = 4,3 % | 4 = 1,3 % | 4 = 4,6 % | 4 = 6,2 % | 4 = 3 % |
| | gar nicht 4,6 % kein Computer 2,6 % | kein Computer 3,8% | gar nicht 2 % | |

Tabelle 20: Täglicher Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler

Fast 60% der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler verbringen täglich weniger als eine Stunde ihrer Zeit vor ihrem Computer. Daher kann man sagen, dass Computer und Internetanschluss durchaus einen Stellenwert bei den 8 bis 10 Jährigen hat. Zwischen 23 % und 17 % der deutschen Jungen und Mädchen nutzen das Internet am Tag 1 – 2 Stunden, was man nicht als wenig bezeichnen kann. Die Prozentzahlen liegen hier bei den türkischen Kindern zwischen 32,6 % und 20,8 %. Die Jungen benutzen das Internet etwas häufiger als Mädchen.

2.4 Lesekultur der Schülerinnen und Schüler zu Hause

Frage 14: Wie gerne liest du?

(Sehr gern = 1), (es geht so = 2), (nicht gern = 3)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 55,6 % | 1 = 70 % | 1 = 44,2 % | 1 = 62,5 % | 1 = 82,3 % |
| 2 = 33,7 % | 2 = 26,3 % | 2 = 50 % | 2 = 31,2 % | 2 = 12,6 % |
| 3 = 3 % | 3 = 3,2 % | 3 = 5,7 % | 3 = 2 % | 3 = 1 % |

Tabelle 21: Leselust der Schülerinnen und Schüler

Während 55,6 % der deutschen Jungen diese Frage mit „sehr gern“ beantwortet hat, sinken die Zahlen bei den türkischen Jungen umfasst 10 %. Auch die deutschen Mädchen lesen etwas lieber als die türkischen Mädchen. Entsprechend liegen die Prozentzahlen der deutschen Kinder bei der Bemerkung „es geht so“ zwischen 26,3 % und 33,7 %. Im Gegensatz zu den deutschen Kindern steigen die Werte bei türkischen Jungen drastisch und zwar auf 50 %. Die Angaben der türkischen Kinder der Türkei zeigen, dass sie mit 82,3 % sehr gerne lesen, im Unterschied zu ihren Landsleuten.

Frage 15: Wie viele Stunden liest du in deiner Freizeit?

(gar nicht = 1), (weniger als 1 Stunde = 2), (1-2 Stunden = 3), (mehr als 2 Stunden = 4)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 8,7 % | 1 = 7,2 % | 1 = 37,5 % | 1 = 34 % | 1 = 3 % |
| 2 = 43,1 % | 2 = 40 % | 2 = 28 % | 2 = 38,4 % | 2 = 19 % |
| 3 = 31,8 % | 3 = 28,9 % | 3 = 16 % | 3 = 18 % | 3 = 44,9 % |
| 4 = 11,2 % | 4 = 23 % | 4 = 13,4 % | 4 = 9,5 % | 4 = 29,7 % |

Tabelle 22: Lesen in der Freizeit

Fast 9 % der deutschen Drittklässler lesen in ihrer Freizeiten gar nicht. Diese Prozentzahl steigt bei den türkischen Kindern auf 37,5 %. Zwischen 43% (Jungen/Deutschen) und 40%

(Mädchen/Deutschen) lesen weniger als eine Stunde, die türkischen Kinder zwischen 28 % und 38,4%.

Frage 16: Woher bekommst du die Bücher?

(von zu Hause = 1), (Schulbibliothek – Bücherei = 2), (Freunde = 3), (irgendwo anders = 4)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 44,7 % | 1 = 42,9 % | 1 = 37,5 % | 1 = 29 % | 1 = 39,4 % |
| 2 = 26,8 % | 2 = 30,4 % | 2 = 41,2 % | 2 = 31 % | 2 = 35 % |
| 3 = 7,9 % | 3 = 9 % | 3 = 7,2 % | 3 = 10,4 % | 3 = 8,7 % |
| 4 = 20,3 % | 4 = 19 % | 4 = 15 % | 4 = 29 % | 4 = 16,6 % |

Tabelle 23: Bücher von zu Hause, von der Schulbibliothek usw.

Aus den Angaben der türkischen und deutschen Schülerinnen/ Schüler sehen wir, dass die Kinder die Bücher zum Lesen entweder von zu Hause oder aus der Schulbibliothek bekommen.

Frage 17: Welche Art von Büchern liest du am liebsten?

(Märchen = 1), (Bilderbücher = 2), (Gruselige Bücher = 3), (Comics = 4), (Religiöse Bücher = 5)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|-----------------|-----------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 5,2 % | 1 = 17,6 % | 1 = 9,4 % | 1 = 27,7 % | 1 = 24,4 % |
| 2 = 4,3 % | 2 = 8,2 % | 2 = 9,4 % | 2 = 15,2 % | 2 = 20,8 % |
| 3 = 43 % | 3 = 43,5 % | 3 = 40 % | 3 = 25 % | 3 = 16,6 % |
| 4 = 40 % | 4 = 19,6 % | 4 = 29,4 % | 4 = 22,2 % | 4 = 24,4 % |
| 5 = 5,7 % | 5 = 8,2 % | 5 = 11,5 % | 5 = 9,7 % | 5 = 13,6 % |
| Taschenbücher | Romane, Sachb., | | | |
| Abenteuerbücher | Pferdeb., | | | |
| Tiergeschichte | Abenteuerbücher | | | |
| | Tiergeschichte | | | |

Tabelle 24: Lieblingsbücher der Schülerinnen und Schüler

Gruselige Bücher und Comics sind bei allen Drittklässlern die Bücher, die die Kinder am liebsten lesen. Bei den deutschen Jungen liegen die Prozentzahlen bei solchen Bücherarten

zwischen 43 %-40 %. Einige deutsche Jungen haben zusätzlich in ihren Fragebögen geschrieben, dass sie auch Taschenbücher, Abenteuerbücher und Tiergeschichten sehr gern lesen. Neben gruseligen Büchern und Comics lesen die deutschen und türkischen Mädchen zwischen 17,6 % - 27,7 % auch Märchen. Außerdem lesen rund 12% der türkischen Jungen auch religiöse Bücher wie den Koran. Die Resultate aus der Türkei zeigen ein vergleichbares Bild.

Frage 18: Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

(10 Bücher = 1), (25 Bücher = 2), (100 Bücher = 3), (200 Bücher = 4), (mehr = 5)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (160) | (152) | (52) | (48) | (198) |
| 1 = 2,5 % | 1 = 3,9 % | 1 = 30,7 % | 1 = 25 % | 1 = 22,9 % |
| 2 = 18 % | 2 = 23 % | 2 = 28,8 % | 2 = 25 % | 2 = 30,2 % |
| 3 = 24,3 % | 3 = 32,8 % | 3 = 30,7 % | 3 = 10,4 % | 3 = 26,3 % |
| 4 = 16,8 % | 4 = 15,7 % | 4 = 1,9 % | 4 = 2 % | 4 = 11,7 % |
| 5 = 38 % | 5 = 19,7 % | 5 = 5,7 % | 5 = 6,2 % | 5 = 8,7 % |

Tabelle 25: Anzahl der Bücher zu Hause

Bei dieser Frage mussten die Kinder beantworten, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause gibt. Diese Fragestellung war für Drittklässler nicht einfach zu verstehen, weil sie keine Vorstellung mit dieser Frage verbinden konnten. Deshalb wurden die Bücher in Regalen präsentiert. So hatten die Kinder die Möglichkeit, eine Vorstellung von der Anzahl der Bücher zu Hause zu bekommen. Während nur 3 % - 4 % der deutschen Kinder das erste Kästchen (keine oder nur sehr wenige Bücher / 0-10 Bücher) ankreuzten, haben rund 30 % der türkischen Kinder das gleiche Kästchen hervorgehoben. Die Differenz zwischen diesen beiden Ergebnissen ist sehr hoch. Daher kann man sagen, dass die deutschen Schülerinnen/ Schüler in ihrem eigenen Zuhause mehr Bücher besitzen als die türkischen Schülerinnen/ Schüler. Durchschnittlich hatten 30% der türkischen Jungen zu Hause etwa 25 bis 100 Bücher zur Verfügung. Der Wert fällt bei den türkischen Mädchen noch ein bisschen ab, auf 10,4 %. Im Unterschied zu türkischen Kindern haben 40% der deutschen Jungen das Kästchen gekennzeichnet, (genug, um drei Regale oder mehr zu füllen / mehr als 200 Bücher). 19,7 % der deutschen Mädchen hatten angekreuzt, dass sie mehr als 200 Bücher zu Hause besitzen.

FAZIT

- Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen uns, dass die Schülerinnen und Schüler aus den dritten Klassen aus Deutschland und aus der Türkei überwiegend neun Jahre alt sind. Das Interessante dabei ist, dass rund 42 % der türkischen Drittklässler (Mädchen) im zehnten Lebensjahr sind. Ein wichtiger Grund kann darin liegen, dass diese Kinder von der Zurückstellung vom Schulbesuch und der Zuweisung zum Schulkindergarten betroffen waren oder diese Kinder eine ganze Klasse durchgefallen sind.
- Alle untersuchten türkischen Kinder sind zwischen 100 % (Jungen) und 94 % (Mädchen) in Deutschland geboren.
- Die türkischen Jungen (48 %) und die türkischen Mädchen (37,5%) unterhalten sich mit ihren Eltern in ihrer Muttersprache. Zwischen 14,4 % und 20,8 % der türkischen Schülern unterhalten sich mehrheitlich mit ihren Eltern nur in Deutsch. Rund 36 % der türkischen Kinder sprechen zu Hause überwiegend beide Sprachen.
- Zwischen 52,3 % (Jungen) und 64,5 % (Mädchen) der türkischen Kinder fangen erst in den Kindergärten an, Deutsch zu lernen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem auch auf, dass rund 30 % der türkischen Mädchen erst in der Schule der deutschen Sprache begegnen.
- Rund 40 % der Eltern der deutschen Jungen und rund 22 % der deutschen Mädchen sind in akademischen Berufen erwerbstätig. Im Vergleich zu ihren Altersgenossen gibt es in den türkischen Familien kein einziges Elternteil mit einem Universitätsabschluss. Rund 36% der Eltern von türkischen Kindern sind in Fabriken tätig.
- Sowohl die in Deutschland als auch die in der Türkei lebenden Kinder verbringen täglich 1-2 Stunden vor dem Fernsehen. Der Unterschied liegt darin, dass während die deutschen Kinder nur bis zu 17 % selbst bestimmen können, wie lange sie am Tag Fernsehen schauen dürfen, erreicht diese Prozentzahl bei türkischen Mädchen 48 %. Zwischen 90,3 % (Jungen) und 68,7 % (Mädchen) der türkischen Kinder empfangen zu Hause türkische TV-Unterhaltungssendungen. Zwischen 30,7 und 37,5 % der türkischen Eltern konsumieren deutlich häufiger türkische Sendungen als deutsche Sendungen.
- Rund 70% der türkischen und deutschen Kinder verfügen in Deutschland über einen Internetanschluss. Fast 60% der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler verbringen täglich weniger als eine Stunde ihrer Zeit vor ihrem Computer.
- Während die deutschen Jungen zu rund 60 % sehr gerne lesen, sinkt diese Zahl bei türkischen Kindern auf 44, 2 %. Auch die deutschen Mädchen (70 %) lesen etwas lieber als die türkischen Mädchen (62,5 %).
- Die deutschen Schülerinnen/ Schüler besitzen in ihrem eigenen zu Hause mehr Bücher als die türkischen Schülerinnen/ Schüler.

2. Kinderzeichnungen

2.1 Spiegelung der Persönlichkeit durch Kinderzeichnungen

Kinderzeichnungen spiegeln die Lebenswelten der Kinder, in denen sie aufwachsen. Von Geburt an entwickelt das Kind sich entlang den Wertvorstellungen seiner Kultur.

„Die Kindheit ist also keine natürliche Gegebenheit, sondern ein gesellschaftlich geformtes Produkt, das Ergebnis von Vorstellungen, Werten und sozialen Umständen, die in einer bestimmten Epoche und Umwelt vorherrschen.“⁴³³

Wenn die Kinder etwas zeichnen, dann zeichnen sie ihre Gefühle nicht nach Regeln oder nach irgendwelchen Ordnungen, sondern sie stellen ihre Gefühle unkontrolliert da. Daher sind die Kinderzeichnungen eine Ausdruckshilfe für das Seelenleben des Kindes und ein Schlüssel zur Persönlichkeit des Kindes. Es gibt vier unterschiedliche Ausdrucksweisen, mit denen die Kinder ihre Persönlichkeit ausdrücken können.⁴³⁴

a. *Ausdruckswert der Zeichnung*: Jedes Kind benutzt das Blatt, auf dem es zeichnet sehr anders, weil jedes Kind eine andere Persönlichkeit besitzt. Die Behandlung der weißen Oberfläche, die Wahl der Formen oder Farben zeigen Dimensionen der Persönlichkeit von Kindern. Man hat bestätigen können, dass eine große Übereinstimmung zwischen dem graphischen Ausdruck, dem Temperament und dem Charakter besteht.

b. *Projektionswert der Zeichnung*:

„Projektion ist ein bestimmender und gestaltender Vorgang, der zwischen der Person und den von ihr verfertigten, oft symbolhaften Formen einen Zusammenhang herstellt, der Innenbefindlichkeit und nach außen verlagerte Konkretisierung miteinander verbindet.“⁴³⁵

Der Projektionswert stellt zum einen die Weltsicht des Kindes dar. So können die Kinder ihre tief verwurzelten Gefühle, die sie manchmal in der verbalen Kommunikation nicht offenbaren, mit Hilfe von Zeichnungen zum Ausdruck bringen. Zum anderen spielt in der projektiven Darstellung „das Ich“ eine wesentliche Rolle, weil dieses „Ich“ die Wünsche, Konflikte und

⁴³³ Schoppe, A., 1991, S. 8.

⁴³⁴ vgl. Widlöcher, D., 1984, S. 99.

⁴³⁵ John-Winde, H. & Roth-Bojadzhiev G., 1993, S. 51.

sozialen Gewohnheiten zur Schau trägt. So stellt uns „das Ich“ für jede wahrgenommene und in der Zeichnung wiedergegebene Sache oder Person eine Bewertungsachse dar, mit der wir die unterschiedlichen Aspekte der Persönlichkeit der Kinder identifizieren können.⁴³⁶

c. *Der narrative Wert der Zeichnung:* Jedes Kind drückt die Dinge in seiner Zeichnung mit unterschiedlichen Aspekten aus. Indem uns das Kind die Produkte seiner Vorstellung liefert, offenbart es uns auch seine Interessenschwerpunkte, seine Sorgen, seine Neigungen und Ängste. Natürlich beeinflussen auch die Umstände, in denen sich das Kind befindet, die Wahl der Objekte. Das Kind nimmt diese Objekte aus seiner täglichen Welt und auch aus Büchern, Märchen und Erzählungen, die es besonders liebt. Das bringt uns dazu, den symbolischen Wert der Themen zu betrachten. Sicher, die Objekte, die Szenen und Einzelheiten der Darstellung verweisen auf die gelebte Erfahrung, auf momentane Interessen oder Erinnerungen; aber sie haben außerdem Symbolwert. Die Welt-Objekte sind also auch eine Welt der Symbole.⁴³⁷

„Das Bewusstsein kann die Tätigkeit des Menschen nur dann steuern, wenn es modellhafte Bilder der jeweiligen Lebensbedeutungen der gegenständlichen Welt überhaupt, enthält. Symbolische Mittel, wie Sprache, Rituale, Wohnstile usw., kennzeichnen diese Modellbildung. Eine Verbindung unter den Mitgliedern einer Kultur entsteht durch das Verstehen und Kennen der Bedeutung der Symbole. Eine Kultur zeichnet sich durch ein Repertoire an Symbolbedeutungen oder auch „Kommunikations- und Repräsentationsmittel“ aus.“⁴³⁸

Wie im dritten Kapitel schon erwähnt⁴³⁹, ist unser ganzes geistigen Leben von unserer symbolischen Kultur geprägt. Jede kulturelle Welt des Menschen entwickelt sich unterschiedlich. Jede Symbolwelt ist von Kultur zu Kultur anders. Jeder Mensch kann mit Hilfe von Sprachsymbolen die Welt anders beschreiben. Es gibt zum Beispiel einige Begriffe in der türkischen Kultur, die etwas anderes symbolisieren als in der deutschen Kultur. Deswegen verweist der narrative Wert der Zeichnung vor allem auf die symbolische Bedeutung. Er zeigt uns die Art und Weise, in der das Kind durch die Dinge hindurch die symbolischen Bedeutungen erlebt, die es ihnen verleiht. Seine ganze Vorstellungswelt spiegelt sich in seiner Zeichnung wider.⁴⁴⁰

⁴³⁶ vgl. John-Winde, H. & Roth-Bojadzhiev G., 1993, S. 52.

⁴³⁷ vgl. Widlöcher, D., 1984, S. 115-116.

⁴³⁸ vgl. Auernheimer, G., 1990, S. 111.

⁴³⁹ s. S. 103-118

⁴⁴⁰ Widlöcher, D., 1984, S. 117.

„Die Beziehungen, die das Kind zu seiner Umwelt knüpft, sind ihrem Wesen nach gesellschaftliche Beziehungen. Schon seine allerersten Lebensbedingungen, sein Lebensinhalt und seine Beweggründe werden von der Gesellschaft bestimmt. In jeder Tätigkeit des Kindes kommen daher nicht nur seine individuellen Beziehungen zur gegenständlichen Wirklichkeit, sondern objektiv auch gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck.“⁴⁴¹

d. *Die Zeichnung im psychoanalytischen Sinn:* Manchmal treten im normalen Verlauf des Lebens Konflikte auf. Nicht alle können ausgelebt werden, so dass ein Teil verdrängt wird. „Spürt ein Kind beispielsweise starke Hassgefühle gegen ein Elternteil, die gefährlich werden könnten, wenn es sie ausagiert, so kann es zu Verdrängung kommen.“⁴⁴² Durch die Zeichnungen können solche unbewussten Gefühle und Gedanken des Kindes oft wieder ans Tageslicht geholt werden.

Diese verschiedenen Ausdruckweisen tragen dazu bei, dass durch die Zeichnung das Persönlichkeitsbild des Kindes greifbar wird, dass seine Weltsicht, seine Symbolwelt, Interessenschwerpunkte, Sorgen und Ängste erkennbar werden.

⁴⁴¹ John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev G., 1993, S. 51.

⁴⁴² Zimbardo P.G. & Gerrig R., 1996, S. 533.

2.2 Forschungen über das Thema interkulturelle Kinderzeichnung

2.2.1 Frühere Forschungen über das Thema interkulturelle Kinderzeichnung

Zu diesem Aspekt möchte ich zunächst die früheren interkulturellen Forschungen zu Kinderzeichnungen darstellen. Die kunsthistorischen, künstlerischen Einflüsse und die geografische Umgebung der Kulturen werden dabei nicht näher berücksichtigt. Wichtig ist vielmehr, wie die kulturellen - gesellschaftlichen Einflüsse bzw. kulturelle Hintergründe die kindliche Lebenswelt beeinflussen und wie sich die Einflüsse in den Zeichnungen bemerkbar machen. Die Forschungen über interkulturelle Kinderzeichnungen wurden am Anfang oft von Ethnologen und Anthropologen durchgeführt worden. Allerdings wird in diesen frühen Studien nicht deutlich, wie sie die Forschungen von Kinderzeichnungen in unterschiedlichen Kulturen geregelt, betrachtet oder analysiert haben.

- Die Darstellungen der Kinderzeichnungen von Eskimo-Kindern von L. Maitland (1899) und S. Levinstein (1904)

Siegfried Levinstein beschäftigte sich seit 1904 mit außereuropäischen Kinderzeichnungen. Er war einer der erste Forscher, der sich mit diesem Thema befasst hat. Levinstein war Anhänger der Parellelismus-Theorie., d.h. er versuchte in seiner vergleichenden Betrachtung von Beispielen aus der Urgeschichte, der antiken und frühromantischen Kunstgeschichte sowie der Bildnerei von Naturvölkern einen Zusammenhang mit den Kinderzeichnungen zu finden. Er war der Meinung, dass die Entwicklungsperioden der bildlichen Darstellung der Kinder reichliche Analogien zu den Stilentwicklungen in der Kunst und Kulturgeschichte aufweisen.⁴⁴³

Die Forschungen über Eskimo-Kinder im Jahre 1899 von der Ethnologin Louise Maitland haben Levinstein inspiriert. Sie waren der Grund, worum er anfang, sich mit diesem Thema zu befassen.

L. Maitland von der Stanford-Universität hatte sich zwei Jahre lang bemüht, 65 Zeichnungen von Eskimo-Kindern zu erhalten. Das Alter der Kinder, die die Zeichnungen anfertigten, war unter

⁴⁴³ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 35-36.

14 Jahren. Die Kinder hatten freie Wahl, was sie zeichnen wollten. In den Bildern herrschen überwiegend Tiere und Menschenmotive vor.⁴⁴⁴

S. Levinstein äußert sich überrascht über die Lebendigkeit der Zeichnungen. Diese werden von ihm nach folgenden Kriterien analysiert: Bildgegenstände, Darstellungsweite der Geschichte, Perspektive, Stellung des Menschen, Technik, Bewegung, rhythmische Wiederholung von Gegenständen, Häufigkeit einzelner Beschäftigungen, Häufigkeit von Details.⁴⁴⁵ L.Maitland versucht, die Darstellungsereignisse der Eskimo-Kinder mit Zeichnungen, die sie in Kalifornien gesammelt hatte, zu vergleichen. Durch diesen Vergleich fand sie heraus, dass bei beiden Gruppen große Ähnlichkeiten zu sehen ist. Die Art der Darstellung war bei beiden Gruppen gleich. Bei den Bildnissen der Eskimo-Kinder war deutlich zu sehen, dass die Kinder Motive ihres kulturellen Umfeldes dargestellt hatten. Daraus schloss L.Maitland, dass Bilder als eine Art graphischer Sprache anzusehen sind, die zur Verständigung über soziokulturelle Inhalte, wie wir heute sagen würden, dienen.⁴⁴⁶

Die Darstellungsmerkmale der Kinderzeichnungen wurden auf dem Hintergrund der Gestaltungsformen realistischer Kunstwerke gewertet. Die folgende Aussage präsentiert uns einen Blick auf die Raumgestaltung:

„(..) dass die perspektivische Darstellung in 37 % der Fälle nicht gelungen sei. Sie sieht aber schon, dass die Darstellung der räumlichen Gegebenheiten in den Zeichnungen von Eskimokinder häufig, wie man heute sagen würde, dem Modell der Raumschichten entspreche, weil Land, Meer und Eis durch horizontale Linien bzw. durch Streifen angedeutet werden.“⁴⁴⁷

Mit ihren Ergebnissen kam S. Levinstein zu einem Wendepunkt, er ist der Meinung, dass sich die deutschen Kinder bis zu zehn Jahren nicht anders entwickeln als Eskimo –Kinder. Er denkt, dass bis zu diesem Alter die Unterschiede zwischen Kulturen, wie zum Beispiel Sitten oder andere Umgebung keine Probleme bei einem Vergleich sein werden.⁴⁴⁸ Er kommt zum Schluss, dass die Kinder zeichnen, um etwas von einem Gegenstand zu erzählen, und nicht, um ihn darzustellen.⁴⁴⁹

⁴⁴⁴ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 36-37.

⁴⁴⁵ vgl. Wolter, H., 2007, S. 6.

⁴⁴⁶ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 37.

⁴⁴⁷ ders. S. 38.

⁴⁴⁸ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 38.

⁴⁴⁹ vgl. Wolter, H., 2007, S. 6.

- **M. Probst (1907): Die Bilder der Kinder aus Nordalgerien**

Die Untersuchungen von M. Probst (1907) widmen sich Zeichnungen von Kindern der Kabylen, einem Gebirgsland in Nord-Algerien.⁴⁵⁰ Insgesamt 53 Kinder einer Vorschulklasse hatten an dieser Untersuchung teilgenommen. Den Kindern wurden verschiedenen Themen für ihre Zeichnungen zur Auswahl gestellt: (1) ein oder mehrere Männer, (2) ein Vierfüßler, (3) ein Vogel, (4) eine familiäre Szene, (5) etwas, was ihnen gefiel.⁴⁵¹ Die Kinder hatten vier Wochen Zeit, die unterschiedlichen Themen zu bearbeiten. In der Untersuchung bekamen die Kinder keine Möglichkeit, Fehler zu korrigieren.

Die Auswertung der Kinderzeichnungen stellt bei den muslimischen Kindern eine Tendenz zur Dekoration fest. Die Kinder stilisieren gerne, ohne das Detail zu vernachlässigen. Sie gestalten Tierdarstellungen leichter als Menschen zeichnen. Häusliches Leben spielt in den Darstellungen eine wichtige Rolle. Ungeheuerdarstellungen waren eine Zusammensetzung menschlicher und tierischer Elementen.

„Probst unterscheidet neben diesen gewollten Naturinterpretationen – Früchte einer besonderen Imagination – die ungewollten Fehler in den Zeichnungen. Sie seien Indizien für eine anormale oder retardierte kognitive Entwicklung, die auf Vererbung oder ein Versagen des familiären Milieus zurückgehe.“⁴⁵²

Bei dem Thema „Vierfüßler“ wurden bei fast der Hälfte der Zeichnungen die Vierfüßler mit zwei Beinen gezeichnet. Probst merkt an, dass im Vergleich zu europäischen Kindern die Kinder der Kabylei einerseits die Tiere genauer beobachtet haben, andererseits aber die Szenen in ihren Zeichnungen nicht so erzählerisch abgebildet haben wie europäische Kinder.

- **A. Schubert (1930): Kinderzeichnungen der Orotchen aus Sibirien**

In der Untersuchung „Drawings of Orotchen children and young people“ von A. Schubert geht es um die Orotchen, die zu dieser Zeit in Sibirien als Nomaden lebten. Die Orotchen waren ein Jägerstamm. Für diesen Stamm waren Rentiere sehr wichtig, weil sie ihnen Nahrung, Kleidung und Felle für ihre Zelte gaben. Daher gibt es einige Erscheinungen in den Zeichnungen der

⁴⁵⁰ vgl. Richter, H.G., 2001, S.39.

⁴⁵¹ vgl. ders.S.39.

⁴⁵² ders. S.39.

Orotchen, die mit den Ergebnissen der Untersuchung der Kabylenkinder durch Probst gleich sind. In beiden Untersuchungen sind die Kinder in ihrer Kultur mit Tieren verbunden.

Daher vertritt Schubert die Auffassung, dass sich die Kinder der Orotchen von Anfang an in den Darstellungen in ihren Zeichnungen durch eine naturalistische/realistisch orientierte Bildsprache ausdrücken. Bei diesen Bildern fällt besonders ins Auge, dass die Kinder die Rentiere mitgezeichnet haben. Das zeigt uns, dass sich die Heranwachsenden in einer Kultur, die so eng und lebensnotwendig mit den Rentieren verbunden ist, auch in der realitätsanalogen Darstellung dieses Tieres hervortun.⁴⁵³

Sowohl die Studien von Probst als auch von Schubert zeigen auf, dass die von den Kindern gemalten Bilder in kulturellem Einklang mit sich und ihrer Umwelt stehen. Die Kinder reflektieren ihre alltäglichen Beobachtungen. Ein Kind, welches tagtäglich mit einem Reh aufwächst, kann alle Einzelheiten dieses Tieres wiedergeben.

- ***A. Anastasi und J. Foley (1936): Interkulturelle Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen***

Im Jahre 1934 stellten Anastasi und Foley bei einer Ausstellung im Rockefeller Centre in New York 602 Kinderzeichnungen aus 41 Ländern vor.⁴⁵⁴ Wie man aus dem Titel erkennen kann „Eine Analyse der spontanen Zeichnungen von Kindern aus verschiedenen Kulturen“ war diese Ausstellung die erste große Übersicht über Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Ländern. Die ausgestellten Bilder waren aus eintausend Werken ausgewählt worden. Anastasi und Foley versuchten, die einzelnen Bildergegenstände aufzulisten und die Schwerpunkte der Bildmotive herauszukristallisieren. Am Ende fassten die beiden Autoren ihre Überlegungen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten zusammen:

- *Geographische, klimatische und örtliche Gegebenheiten:* Während auf den Bildern aus Griechenland, Hawaii und Jamaika die Sonne scheint, sind die Gegenstände auf den Bildern der englische Kinder teilweise glanzlos und düster dargestellt.
- *Unterschiede in der Darstellung der Pflanzen:* In Neuseeland waren die grüne Felder im Vordergrund und in Costa Rica die Apfelbäume.

⁴⁵³ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 41.

⁴⁵⁴ vgl. ders. S. 41.

- *Menschendarstellungen*: Während in Costa Rica und Jamaika häufig einzelne Personen dargestellt werden, weisen die Bilder der englischen Kinder in der Regel mehrere Menschen auf, die durch eine Szene miteinander verbunden sind. Die Menschendarstellungen weichen von Land zu Land voneinander ab. Es zeigt sich ein Zusammenhang mit der Bedeutung, die Spielen, Feiern, religiösen Zeremonien, Ereignissen des täglichen Lebens im jeweiligen Land zukommt.⁴⁵⁵

Mit ihrer Arbeit zeigen Anastasi und Foley, wie eng die Zeichnungen der Kinder mit ihren Kulturen verbunden sind. Jedes Kind spiegelt in den Motiven seiner Zeichnungen seine eigene kulturelle Tradition. Aber man muss bei dieser Untersuchung auch berücksichtigen, dass von 41 Ländern nicht alle Länder gleichermaßen detailliert untersucht worden sind. Die Kinderzeichnungen aus Amerika, Kuba und Mexiko standen stärker im Vordergrund als die Zeichnungen aus Bali, Spanien, Tunesien, der Türkei usw.

- **M. Hanemann-Lystad (1958): Kinderzeichnungen aus Ghana**

Mary Hanemann –Lystad veröffentlichte im Jahre 1958 ihre Untersuchung zu Kinderzeichnungen aus Ghana.⁴⁵⁶ In dieser Untersuchung spielen die sozialen Hintergründe, die Persönlichkeit und spezifische Gegebenheiten der Kinder eine große Rolle. Das Ziel der Untersuchung war es, traditionelle und westliche Werte in den Abbildungen festzustellen. Insgesamt nahmen 83 Jungen einer „Secondary school“ im Alter zwischen 13 und 17 Jahren an der Forschung teil.

Beim Zeichnen erhielten die Probanden freie Wahl, was sie zeichnen wollten. Wichtig war, dass sie ihre Darstellungen mit einem Titel benennen sollten. Obwohl die Teilnehmer in einer Stadt lebten, zeigen die Ergebnisse, dass in den Bildern mehrmals Dorfszenen abgebildet sind.

Mehr als die Hälfte der Zeichnungen (von 83 Zeichnungen 67 Zeichnung) zeigen Menschendarstellungen mit unterschiedlichen Handlungen, wie Jagen, Fischen, Tätigkeiten im Haushalt usw. Das Leben in der Stadt taucht nicht auf. Die Autorin verweist darauf, dass es schwierig ist, die sozialen Umgestaltungen zwischen traditionellen und westlichen Werte in den

⁴⁵⁵ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 42.

⁴⁵⁶ vgl. Hanemann-Lystad, Mary (1960, zitiert nach Wolter, H., 2007)

Zeichnungen deutlich zu machen, weil die Mehrzahl der Probanden den traditionellen Lebensrahmen zum Vorschein bringt.⁴⁵⁷

Aus meiner Sicht denke ich, dass die Jungen in Ghana die sozialen Veränderungen in ihrem Alltag nicht realisieren konnten. Sie stellten die Bilder in traditioneller Weise dar, um so - wie J.H. Dileo (1992) schreibt - den Gegenstand zu besitzen, den sie nicht mehr besitzen können.⁴⁵⁸

- **J.J.Mandel 1979: Kinderzeichnungen aus Niger**

Mandel versucht die Kinderzeichnungen nicht aus der Perspektive der Psychologie oder Pädagogik zu betrachten, sondern er sieht seine Aufgabe darin, die Kinderzeichnungen als Produktion von Repräsentationen zu vorzustellen. Die Untersuchungen des Autors fanden zwischen 1973 und 1975 an verschiedenen Orten am Niger statt. Das Motto war, „Malt das, wozu ihr Lust habt, erzählt eine Geschichte oder das, woran ihr gerade denkt!“

Bei seiner Untersuchung im Jahre 1973 in Blindialoum, Casamance wurden ungefähr 200 Bilder – davon waren 50 Gruppenarbeiten – gesammelt. Das Alter der Kinder bewegte sich zwischen neun und zehn Jahren. In diesen Zeichnungen sind mehrere Motive zu sehen, wie zum Beispiel Fischfang, Versammlungen, Feste, Jagdtechniken, Kriegsmotive usw. In der Auswertung weist Mandel darauf hin, dass die Kinder schon früh in die sozialen Gruppen integriert werden, ihre Verantwortung gemäß ihrer Kultur zugeteilt bekommen und so in die Wertvorstellungen der Gemeinschaft hineinwachsen. Deswegen ist der Autor der Meinung, dass die Darstellungen in den Zeichnungen von Ereignissen, Festen, Materialien des täglichen Lebens usw. auf der Ebene der Bedeutung mit den Erfahrungen, die im Leben in der Familie, in der Gemeinschaft mit ihren Wertvorstellungen gewonnen werden, in Übereinstimmung stehen.

- **A. Schweeger-Hefel und P. Arnaud 1963 bzw. 1969/1981: Kinderzeichnungen aus Burkina Faso**

Die beiden Arbeiten präsentieren eine reiche Palette von Zeichnungen von Kindern mit unterschiedlicher kultureller Umgebung. Dabei stehen die kulturelle Umgebung und der graphische Ausdruck bei den Zeichnungen im Mittelpunkt. Von 1963 bis 1969 führte A.

⁴⁵⁷ vgl. Wolter, H., 2007, S. 18.

⁴⁵⁸ vgl. Wolter, H., 2007, S. 18.

Schweeger-Hefel seine Untersuchungen in Mengau, dem heutigen Burkino Faso, mit Mahafaly-Kinder durch. Im Jahre 1972 unternahm sie weitere Untersuchungen in Lurum/Burkina Faso mit Kurumba-Kinder. P. Arnaud wertet die Sammlungen der Kinderzeichnungen von A. Schweeger-Hefel unter neuen Gesichtspunkten und auf dem Hintergrund von westlichen Deutungen aus.

Die Probanden der Untersuchung in Mengao waren im Alter von sechs bis siebzehn Jahren. Es gab auch 14 Erwachsene, die an dieser Untersuchung teilnahmen. Am Ende der Untersuchung sammelte A. Schweeger-Hefel insgesamt 327 Zeichnungen. Die Bilder entstanden frei und spontan. Das Ergebnis ist eine Bildtafel von Menschendarstellungen aus verschiedenen Altersstufen (6 bis 7 jährige, 9 bis 11 jährige, 13 bis 14 jährige und eine Tafel mit Menschdarstellungen von Jugendlichen/Erwachsenen über 20 Jahren). Diese Tafel vermittelt eine Übersicht über die Entwicklung des Zeichnens von Menschen. Neben Menschen treten in den Bildern auch verschiedene Tiere, besonders Haustiere wie Pferde, Esel und Hühner, auf. Das interessante dabei ist, dass die Kinder einige Tiere wie Schafe, Ziegen, Hunde und Katzen bei den Darstellungen nicht abgebildet haben.⁴⁵⁹

„Diese Tatsache könnte für die Autorin auf eine unbewusste Scheu der Zeichner/innen vor der Wiedergabe „heiliger Tiere“ zurückführen sein.“⁴⁶⁰

Eine weitere Untersuchung führte die Autorin mit Kurumba-Kinder in Lurum/Burkina Faso durch. Im Unterschied zu den Zeichnungen von Mahafaly-Kinder, stellt sie bei den Kurumba-Kindern auch einzelne bildnerische Ereignisse von Kinder aus verschiedenen Altersstufen dar.

Im Jahre 1981 vergleicht P. Arnaud die Entwicklung und die Struktur der Zeichnungen von Kindern aus Frankreich und den Heranwachsenden aus Kurumba. Sein Vergleich zwischen diesen zwei Gruppen erbrachte interessante Ergebnisse für interkulturelle Kinderzeichnungen:

Die europäischen Kinder sind in ihren Gestaltungen von Menschen wirklichkeitsnäher als die Kurumba-Kinder. Kurumba-Kinder haben mehrmals die Erwartungen ihrer Umgebung in ihren Zeichnungen abgebildet. Zum Beispiel fehlen bei den Abbildungen der Kurumba-Kinder die Augen. Der Grund ist darin zu sehen, dass in einigen afrikanischen Kulturen Blickkontakte

⁴⁵⁹ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 52-53.

⁴⁶⁰ ders. S. 53.

verboten sind. Auch fehlt in den Zeichnungen oft der Mund der Menschen. Dies aus ähnlichem Grund: der Mund wird ausgelöscht, weil damit eine spezifische Diskretion in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zu Ausdruck kommt. Dagegen sind die männlichen Sexualorgane bei Kurumba Kindern freizügig abgebildet. Zeichnen europäische Kinder immer Augen und Mund, so tritt bei ihnen die besondere Kennzeichnungen von anderen Körpermerkmalen zurück.⁴⁶¹ Generell zeigen uns die Auswertungen von A. Schweeger-Hefel und P. Arnaud, dass die Kinder Dinge zeichnen, die ihnen aus ihrem Alltag vertraut sind

2.2.2 Neuere Forschungen über das Thema interkulturelle Kinderzeichnungen

- Die Zeichnungen der Kinder aus Madagaskar von H.-G.Richter (1981)

Nach den 1970er Jahren haben sich die Untersuchungsbedingungen interkultureller Kinderzeichnungen weiter entwickelt. Das Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen und die Lebenswelt der Kinder wurden auch in die Untersuchungen einbezogen. Ein Beispiel dafür ist die Forschung von H.-G. Richter, der unterschiedliche Besonderheiten von Mahafaly – Kinderzeichnungen mit deutschen Kinderbildern vergleicht.

Am Anfang des ersten Kapitels weist H.-G. Richter darauf hin, dass die Medien sowohl die Familienstruktur, die zwischenmenschlichen Beziehungen als auch die Kinderzeichnungen im Laufe der Zeit beeinflussen. Er schildert diese Situation in Kürze so:

„Das bildhafte Medium Kinderzeichnung könnte sich also unter dem Einfluss der visuellen Medien verändert haben, weil die Medienwirklichkeit z.T. an die Stelle von, natürlicher Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung getreten ist. So kann etwa das ‚abstrahierte‘ Bild einer (lila!) Kuh aus der massenmedialen Werbung als interne Repräsentation vor oder parallel zu den Wahrnehmungsaktivitäten am „natürlichen“ Referenzobjekt Kuh gebildet worden sein und damit auch Auswirkungen auf die zeichnerische Repräsentation haben – so z.B. zu einer vereinfachten Schemadarstellung mit einer vorgegebenen Farbigkeit ohne einen Bezug zur sog. Lokalfarbe führen.“⁴⁶²

H.-G. Richter entschied sich, eine Untersuchung durchzuführen, in der zwei Gruppen auf unterschiedliche Art und Weise mit Medien konfrontiert wurden. Eine der Gruppen sollte einen Zugang zu neuen Medien haben und die andere sollte medial nicht beeinflusst sein. Auf diesem

⁴⁶¹ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 60.

⁴⁶² ders. ,S. 14.

Hintergrund versuchte der Autor zu klären, ob die Bilder der Kinder und Jugendlichen von rasch wechselnden kulturellen und subkulturellen Vorbildern mitgeprägt sind. Dabei wollte er herausfinden, wie sich unter besonderen kulturell-ethnischen Bedingungen die Darstellungen der Kinder entfalten.

Den passenden Ort für die geplante Untersuchung fand Frau Charmaine Liebertz in Madagaskar, wo die Mahafaly – Stämme leben. Zur Zeit der Untersuchung hatten die Menschen keinen Kontakt zu Medien. Die Daten, die an diesem Ort erhoben wurden, sollten mit Zeichnungen deutscher Kinder und Jugendlicher, desselben Alters verglichen werden.

Für die Erhebung der Daten auf Madagaskar führten im Jahre 1988 Charmaine Liebertz und ihre Mitarbeiter eine Untersuchung in 15 verschiedenen Orten mit Mahafaly – Kindern und Jugendlichen durch. Insgesamt 487 Probanden erstellten ein bis fünf Zeichnungen zu unterschiedlichen Themenstellungen. Das Alter der Probanden bewegte sich zwischen 1 und 59 Jahren. Davon waren 45,2 % männlichen und 54,8 % weiblichen Geschlechts. Neben den Zeichnungen mussten die Teilnehmer einen Fragebogen ausfüllen, auf dem Name, Geschlecht, Alter, soziale Bedingungen und Medienkonsum festgehalten wurden. Da 88% der Teilnehmer Analphabeten waren, übernahmen die Mitarbeiter die schriftliche Erfassung der Angaben.⁴⁶³

Die Themen für die Bilder wurden sowohl in französischer als auch in einheimischer Sprache gestellt:

- Zeichnet, was ihr gerne möchtet.
- Zeichnet einen Mann und/oder eine Frau.
- Zeichnet einen Baum, ein Haus und ein Tier nach eurer Wahl.
- Zeichnet ein Auto unter einem Baum.
- Zeichnet einen Fluss und eine Brücke.⁴⁶⁴

Mit Hilfe dieser Themen versucht H.-G. Richter mittels quantitativer und qualitativer Forschung die Unterschiede ausfindig zu machen. Besonders das zweite Thema „Zeichnet einen Mann und/oder eine Frau“ spielt in der Untersuchung eine große Rolle. Demgemäß werden die Menschendarstellungen unter unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Erst einmal wird mit

⁴⁶³ vgl. Richter, H.G., 2001, S.123.

⁴⁶⁴ vgl. ders. S.123.

Hilfe von fünf Kategorien (gut decodierbar, mittelmäßig, schlecht decodierbar, nicht decodierbar, teils gut decodierbar) geprüft, inwieweit die Menschendarstellungen decodierbar sind. Danach werden die Menschenzeichnungen im Einzelnen analysiert. Beim größten Teil der Probanden bilden ca. 93% des Zeichenblattes einen bis fünf Menschen ab. Die Menschen werden meistens einem Geschlecht zugeordnet. Als Resultat ergab sich außerdem, dass die Frauen um das 1,64 fache größer und die Männer 1,42-fach größer gezeichnet wurden. Die Figurdarstellungen werden detailliert mit quantitativen Daten in Tabellen erfasst. Zum Beispiel wird der Kopf von 86 % der Probanden abgebildet, 70% zeichnen ihn rund und 16% eckig. Zu 18,5 % wird das Nasenzeichen meistens gerade geformt, nur 10 Probanden zeichneten Ohren an beiden Seiten. Wie man an diesen Beispielen sehen kann, sind die Merkmale von Menschdarstellungen der madagassischen Kinder bis in Einzelheiten hinein analysiert.⁴⁶⁵ Die Probanden benutzen in verschiedenen Altersgruppe unterschiedliche Farbtöne. Während die Altersgruppe der 4-Jährigen die Farben rot und gelb verwendet, malen die Fünfjährigen außer in grün in allen Farben. Die Siebenjährigen bevorzugten die Farben grün, rot, gelb und braun gefolgt von blau und schwarz. Die älteren Probanden benutzen sogar zwei, drei und vierfarbige Konturen.⁴⁶⁶

Auf der Seite der deutschen Kinder war das Thema wieder dasselbe „Zeichne einen Menschen“. Neben den Menschen bildeten die Probanden unterschiedliche weitere Bildgegenstände ab. Der Vergleich der madagassischen und deutschen Bilder der Altersstufe 4-6/7 Jahre ergab, dass die deutschen Kinder zu 22% Naturgegenstände wie Himmel, Sonne und Wolken zeichneten. Im Gegensatz zu den Bildern deutscher Kinder, stellten die madagassischen Kinder keine zusätzlichen Naturgegenstände zu den Menschen dar. Diese Ergebnisse haben auch Ähnlichkeit mit den Ergebnissen meiner eigenen empirischen Untersuchung zwischen deutschen und türkischen Schülerinnen/Schüler, die im Anschluss an die Auswertung der Forschung dargestellt werden.

Grundlegend sieht man bei der Analyse der Menschendarstellungen bei Richter, dass die madagassischen Probanden im Vergleich zu deutschen Teilnehmer häufiger Arm, Hand-Finger und Fuß gezeichnet haben. Dagegen konzentrieren sich die deutschen Probanden in den

⁴⁶⁵ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 134 -143.

⁴⁶⁶ vgl. ders. S. 151.

Gesichtsdarstellungen, auf Augen-, Mund-, Nase - und Haare. Außerdem zeichnen die deutschen Probanden die Figuren um ca. 44% größer als die madagassischen Kinder.⁴⁶⁷

Der Autor nimmt darauf folgend weitere Vergleiche vor zum Thema „Zeichnet einen Baum, ein Haus und ein Tier nach eurer Wahl. Bei den Bildern der madagassischen Probanden stellt H.-G. Richter fest, dass bei den Tierdarstellungen das Zeburind für die Mahafaly sehr wichtig und wertvoll ist, weil etwa ein Viertel der zweitausend Zeichnungen Zebus zeigen. Richter geht davon aus, dass die Wichtigkeit dieser Tiere einerseits mit dem sozialen und religiösen Leben zu tun hat und andererseits mit der charakteristischen Gestalt des Tieres.⁴⁶⁸

Bei der Darstellungen von Karren, Wagen und Autos von madagassischen Kindern wird es nach den Auswertungen der Kinderzeichnungen deutlich, dass die Differenzen bei Autodarstellungen nicht so groß sind, wie bei den Autobildern westlicher Kinder.

Zu einer weiteren Themenstellung „Zeichne eine Brücke über den Fluss“, waren die Mahafaly – Kinder etwas verunsichert, weil sie in diesem Gebiet bis zu dieser Zeit keine Brücke gesehen hatten. Es gab nur Furten, die durch kleinere Gewässer führten. Nur bei einer Zeichnung von einem dreizehnjährigen Jungen kann man erkennen, dass er zwei sich kreuzende Doppellinien als figurative Realisation benutzt hat, um eine brückenähnlichen Gestaltung zu zeichnen. Natürlich ist diese Beschreibung aus Sicht der Experten interpretiert worden. Man kann diese zwei sich kreuzende Doppellinien auch anders erörtern. Da es zu diesem Thema bis auf dieses keine Bilder für eine Brücke gab, ist dieses Thema in der Auswertung nicht berücksichtigt worden.⁴⁶⁹

Wenn die Mahafaly Kinder mit dem Fernseher aufgewachsen wären, dann hätten alle diese Kinder ein Bild einer Brücke zeichnen können. Aber der Unterschied zwischen den Mahafaly-Kindern und den deutschen Kindern ist nicht nur durch den Fernseher geprägt. Auch die an die Kultur gebundene Lebensweise der Kinder spiegeln diese Bilder wieder.

⁴⁶⁷ vgl. Richter, H.G., 2001, S. 157.

⁴⁶⁸ vgl. ders. S.176-177.

⁴⁶⁹ vgl. ders. S.214.

- Bildnereien von Kindern und Heranwachsenden aus Chile und Deutschland

Rabea Müller hat eine Untersuchung über Kinderzeichnungen aus Chile und Deutschland durchgeführt. Sie hat in Chile etwa 300 Zeichnungen von 3-14 jährigen Kindern und Heranwachsenden gesammelt. Das Thema dieser Zeichnungen war: Zeichne deine Familie. Die gleiche Untersuchung hat sie auch in Deutschland mit altersgleichen Kindergruppen durchgeführt. Die Forschungsergebnisse von Müller haben gezeigt, dass zwischen deutschen und chilenischen Kindern zum Thema „Familie“ wesentliche Unterschiede festzustellen sind. Einer davon ist, dass die chilenischen Kinder eine Großfamilie gezeichnet haben.

„[...] viele Personen, die alle als zur Familie gehörig empfunden werden, auch ferne Verwandte, Großeltern, Tanten, Onkel, Cousins und Cousins werden gezeichnet, unabhängig davon, ob die Kinder tatsächlich in einer Großfamilie leben oder nicht.“⁴⁷⁰

Im Vergleich zu chilenischen Kindern haben die deutschen Kinder nur Kernfamilien gezeichnet. Neben den Familienmitgliedern haben sie auch ihre Haustiere abgebildet, wie Meerschweinchen, Hamster, Hund oder Katze.⁴⁷¹ Auch haben unter Einbezug klimatischer und geografischer Bedingungen die chilenischen Kinder ihre Familien im Freien und mit den schneebedeckten Gipfeln der Anden dargestellt. Demgegenüber zeichneten die deutschen Kinder ihre Familie oft im Hausinneren. Die Geschlechter differenzierten sich zwischen den chilenischen Kindern und deutschen Kindern durch Kleidungen. Während die chilenischen Kinder ihre Familienmitglieder geschlechtsspezifisch zeichnen, d.h. weibliche Personen tragen Röcke, haben ausschließlich lange Haare und Männer tragen Hosen, bilden die deutsche Kinder ihre Figuren emanzipiert ab.

„Auch die Frauen tragen zuweilen Hosen und kurze Haare und heben sich auf den ersten Blick kaum von Personen männlichen Geschlechts ab.“⁴⁷²

⁴⁷⁰ Müller, R., 2003, S. 59.

⁴⁷¹ vgl. ders. S. 59.

⁴⁷² ders. S. 59.

FAZIT

All diese oben genannten Studien haben etwas Gemeinsames. Durch interkulturelle Vergleiche von Kinderzeichnungen wird versucht festzustellen, inwieweit die unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Gegebenheiten die Zeichnungen von Kindern beeinflussen und inwieweit Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unterschiedlichen Kulturen bestehen. Die Ergebnisse der Studien zeigen deutlich, dass das familiäre und gesellschaftliche Umfeld die Zeichnungen der Kinder sehr deutlich beeinflussen. Jedes Kind spiegelt in den Motiven seiner Zeichnungen seine eigene kulturelle Tradition und reflektiert seine alltäglichen Beobachtungen.

2.3 Auswertung der Kinderzeichnungen der deutschen und der türkischen Schülerinnen/Schüler

Um die Komplexität des kulturellen Verstehens von ausländischen Schülerinnen/Schüler in den Grundschulen zu verdeutlichen, habe ich eine empirische Untersuchung durchgeführt. Nach der empirischen Untersuchung, habe ich alle entsprechenden Datenerhebungen gemacht und dazu die Forschungsbausteine, näherhin das Märchen, die Bildergeschichte und die Fragebögen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe analysiert und ausgewertet.

Als Märchen habe ich das Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ ausgewählt:

Prinzessin Rosamund, die Starke

Es waren einmal ein König und eine Königin. Eines Tages erzählte die Königin dem König, dass sie ein Kind erwartet. „Krieg' einen Knaben!“, befahl der König. „Er wird zu einem Helden heranwachsen, eine reiche Prinzessin heiraten und uns zu Ruhm und Ehre verhelfen. Aber als das Baby kam, war es ein Mädchen!

„Macht nichts!“, sagte der König. „Sie wird zu einer wunderschönen Prinzessin heranwachsen, und dann werde ich eine böse Fee so lange ärgern, bis sie die Prinzessin verwünscht. Dann kommt ein schöner Prinz, um sie zu erlösen, und wir werden alle in Freuden auf seinem Schloss leben!“. „Einverstanden!“, sagte die Königin, „Wir nennen sie Rosamund.“

Die Prinzessin wuchs heran und wuchs und wuchs und wuchs. „Es ist Zeit, dass du heiratest, Rosamund“, meinte der König an ihrem siebzehnten Geburtstag. „Ja, Papa“, antwortete die Prinzessin, „aber ...“ „Lass mich nur machen“, sagte der König. Also ging der König in den tiefen, finsternen Wald, um eine böse Fee zu finden. Der König war schrecklich unfreundlich zu ihr und ärgerte sie sehr. „Wehe!, schrie die böse Fee. „Was ist dir das Liebste auf der ganzen Welt?“ „Meine Tochter Rosamund“, antwortete der König schnell. „Ich werde sie verwünschen“, krächzte die böse Fee und flog davon.

Die böse Fee traf Prinzessin Rosamund, als diese gerade Butterblumen auf einer Wiese pflückte. „Ich bin die böse Fee“, schrie die Alte, „ich bin gekommen, dich zu verwünschen. Sieben Jahre sollen vergehen, eh ein Prinz zu ...“

Peng! Prinzessin Rosamund knallte ihr eine, dass der bösen Fee nicht nur die Flöhe aus dem Kleid hopsten, sondern auch Gebiss und Brille verloren gingen.

„Rosamund, du bist ein ganz verdorbenes, undankbares Stück!“, schimpfte die Königin. „Ich werde mir einen Prinzen auf meine Art suchen“, sagte Prinzessin Rosamund.

Am nächsten Tag lieh sie sich des Königs Fahrrad aus und fuhr los, ihren Prinzen zu suchen. Rosamund hatte eine ganze Menge Abenteuer. Sie erschlug Drachen, Riesenwürmer und Schwarze Ritter. Sie erlöste mehrere Prinzen, die sehr reich waren, aber sie mochte keinen von ihnen leiden. Sie tat all die Dinge, die man von einer Heldin verlangen kann, nur ihren Prinzen fand sie nicht. Schließlich begab sie sich auf den Heimweg.

„Hallo, Mama!, Papa!, sagte Prinzessin Rosamund, als sie nach Hause kam. „Wo hast du deinen Prinzen?“, fragten der König und Königin. „Ich habe keinen Prinzen!, sagte Prinzessin Rosamund, „und ich bin nicht bereit, jeden Hanswurst zu heiraten.“ „Aber denk doch einmal an uns“, jammerten der König und die Königin. „Das ist allein eure Sache“, sagte Prinzessin Rosamund, „ich bin nicht bereit ...“ Dann ging sie wieder einen Prinzen suchen.

Auf ihrem Weg schlug sie noch mehrere Kobolde, Dämonen und böse Feen und erreichte schließlich ein Zauberschloss.

Dort lag auf einem Blumenbett ein wunderschöner Prinz, Rosamund gab ihm einen dicken Kuss. Der wunderschöne Prinz schlug die Augen auf und beguckte Prinzessin Rosamund. „Das ist stark!“, rief er und gab ihr einen Nasenstüber, mitten auf ihre allerliebste Nase. Auch Rosamund gab ihm einen Nasenstüber. Es war Liebe auf den ersten Stüber.

Glücklich spielten sie das Nasenstüber – Spiel noch viele Jahre.

(M.Waddell / P.Benson)

Abb. 8: Märchentext „Prinzessin Rosamund, die Starke“

Die Lehrerinnen/Lehrer haben jedem Kind das Blatt mit dem Märchentext verteilt. Sie haben die Kinder gebeten das Blatt umzudrehen, damit sie den Text nicht mitlesen können. Die Lehrerinnen/Lehrer haben den Kindern das Märchen vorgelesen. Anschließend haben die Kinder das Blatt umgedreht und den Märchentext in Stillarbeit durchgelesen. Dann haben die Lehrkräfte die Kinder aufgefordert, zu diesem Märchen ein Bild zu malen, auf dem der König, die Königin und die Prinzessin Rosamund zu sehen sind.

Im Zuge einer eingehenden Sichtung der 700 Zeichnungen wurden anhand vorgefundener Phänomene und Auffälligkeiten verschiedene Auswertungskriterien entwickelt und diese in einem Katalog zusammengestellt. Dieser Kriterienkatalog umfasst sieben Einzelpunkte, die ich im Folgenden gemäß nachstehender Reihenfolge eingehender erläutern werde:

1. Inhaltliche Bearbeitung des Märchens
2. Beziehungen der Figur
3. Nonverbale Kommunikationen
4. Farbauswahl
5. Repräsentationsformen für Aussehen
6. Bildgegenstände neben den Menschen
7. Spezielle kulturelle Gegebenheiten

2.3.1 Inhaltliche Bearbeitung des Märchens

Das Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ besteht aus sieben unterschiedlichen Szenen. Am Anfang des Märchens ist die Königin schwanger. Dann kommt Rosamund auf die Welt. In der dritten Szene wächst Rosamund heran und wird eine starke Frau. Sie wird so stark, dass sie in der vierten Szene die böse Fee verprügelt, weil sie Rosamund verwünschen will. Daraufhin

leiht sie sich in der fünften Szene des Königs Fahrrad aus und fährt los, um ihren Prinzen zu suchen. In der sechsten Szene erlebt Rosamund eine ganze Menge Abenteuer. Sie erschlägt Drachen, Riesenwürmer und Schwarze Ritter. Am Ende des Märchens findet Rosamund in einem Zauberschloss auf einem Blumenbett einen wunderschönen Prinzen und so leben Rosamund und der Prinz, auch der König und die Königin glücklich noch viele Jahre.

Im Folgenden werden unterschiedliche Inhalte des Märchens aus allen Zeichnungen in einer Tabelle aufgelistet. Es liegen insgesamt 593 Zeichnungen vor. Davon sind 190 Zeichnungen aus der Türkei.

| Inhalt | |
|--------|--|
| 0 | Kein Zusammenhang |
| 1 | König – Königin – Rosamund – Prinz |
| 2 | Geburt der Rosamund |
| 3 | Rosamund als Baby |
| 4 | Rosamund prügelt die böse Fee |
| 5 | Rosamund fährt los mit des Königs Fahrrad |
| 6 | Rosamund erschlägt reihenweise Drachen, Riesenwürmer |
| 7 | Auf einem Bett liegt der wunderschöne Prinz |
| 8 | Überblick über das Ganze |

Tabelle 26: Unterschiedliche Szenen des Märchens

Wie vorher erwähnt, ist dieses Märchen den deutschen und türkischen Schülerinnen/Schülern vorgelesen worden. Anschließend sollten die Kinder ein Bild malen, aus dem die Konstellation von König, Königin und Prinzessin Rosamund ersichtlich ist.

| | Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|---|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| | (172) | (141) | (46) | (44) | (190) |
| 0 | 3 % | 3,8% | 6,5% | 4,5% | 6 % |
| 1 | 56,9% | 57,5% | 69,5% | 88,6% | 40,5% |
| 2 | 0,5% | - | 2,1% | - | - |
| 3 | 1,7% | 10 % | 2,1% | - | 0,5% |
| 4 | 19,2% | 11,2% | 6,5% | 2,2% | 8,9% |
| 5 | 2,9% | 0,7% | 2,1% | - | 5,1% |
| 6 | 12,2% | 7% | 2,1% | - | 8,2% |
| 7 | 1,9% | 7% | 2,1% | 2,2% | 22,1% |
| 8 | 1,3% | 1,4% | 4,3% | 2,2% | 7,3% |

Tabelle 27: Inhaltsbearbeitung von Schülerinnen/Schüler

Obwohl die türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler das gleiche Märchen gelesen haben, haben sie das Märchen auf unterschiedliche Weise verarbeitet. Die Schülerinnen/Schüler malten gemäß dem Arbeitsauftrag ein Bild, auf dem der König, die Königin und die Prinzessin zu sehen sind. Die Resultate zeigen uns, dass die Unterschiede in der Inhaltsbearbeitung zwischen deutschen und türkischen Schülern in Deutschland größer sind, als die Differenzen der Bilder der in der Türkei lebenden Kinder.

Es wird deutlich, dass die deutschen Schülerinnen/Schüler kreativer sind als die türkischen Schülerinnen/Schüler in Deutschland. Fast 40% der deutschen Kinder haben versucht, sich nicht nur auf die gestellte Aufgaben zu konzentrieren, sondern sie waren in der Lage, das Märchen unter unterschiedlichen Aspekten vorzustellen und das Märchen aus verschiedenen Blickwinkeln zu reflektieren. Das zeigt uns, dass kreative Menschen sich von den gewohnten Denkkategorien oder Vorstellungen abwenden, um Dinge anders zu sehen. Sie sind spontan, haben nicht nur das Bedürfnis, sondern auch den Mut, sich anders auszudrücken.⁴⁷³ Schon beim Zuhören haben sie sich das Märchen inhaltlich vorstellen können. Ungefähr 60 % der deutschen Schülerinnen/Schüler versuchen den Inhalt des Märchens vom König, der Königin und von der Prinzessin einzuhalten.



Abb. 9: König – Rosamund – Königin

Der Rest der deutschen Schülerinnen/Schüler haben zu 35-40 % versucht, das Märchen mit den unterschiedlichen Szenen zu zeichnen, die sie schon beim Lesen bewegt haben.

⁴⁷³ vgl. Seitz, R., 1998, S. 10.



Abb. 10: Geburt der Rosamund



Abb. 11: Rosamund als Baby



Abb. 12: Rosamund fährt los mit dem Königsfahrrad



Abb. 13: Überblick über das Ganze

Besonders die Szenen von „Rosamund prügelt die böse Fee“ (19,2%) und „Rosamund erschlägt reihenweise Drachen, Riesenwürmer“ (12,2%) sind bei den deutschen Jungen sehr beliebt. Sie lassen solche Szenen sehr genau in ihren Bildern erkennen.



Abb. 14: Rosamund prügelt die böse Fee

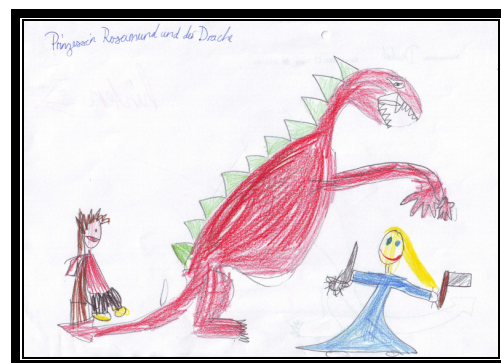


Abb. 15: Rosamund erschlägt reihenweise Drachen, Riesenwürmer

Im Gegensatz zu den deutschen Schülerinnen/Schülern sind die türkischen Schülerinnen/Schüler, die in Deutschland leben, nicht so fantasievoll wie ihre deutschen Schulkameraden. Die türkischen Schülerinnen/Schüler konzentrieren sich nur auf die von den Lehrerinnen/Lehrern gestellten Aufgaben (zu diesem Märchen ein Bild malen, auf dem der König, die Königin und

die Prinzessin Rosamund zusehen sind) und dabei bringen sie ihre Gefühle gegenüber dem Märchen ganz anders zum Ausdruck. Sie zeichnen nur das Notwendigste, das, was von dem Märchen wichtig ist. Für sie steht im Vordergrund, die Aufgabe richtig zu bewältigen. Deshalb zeichnen 70-90 % der türkischen Kinder mit Migrationshintergrund nur König, Königin und Prinzessin in ihren Bildern.



Abb. 16: König – Rosamund – Königin

Gegenüber den Migrantenkindern sind die türkischen Kinder aus der Türkei merkwürdiger Weise in gleicher Weise wie die deutschen Kinder kreativ. Die Inhaltsdifferenz selbst innerhalb ein und derselben Kultur macht die Unterschiede zwischen türkischen Migrantenkindern und Kindern aus der Türkei für uns deutlich. Natürlich integriert sich jedes Kind schon früh in seine eigene soziale Kultur und wächst so auch in die Lebensauffassungen und Wertvorstellungen seines sozialen Kulturkreises hinein. Aber diese unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten hindern die türkischen Kinder aus der Türkei nicht, das Märchen auf der Darstellungsebene zu beeinflussen. Die Kinder aus der Türkei veranschaulichen das Märchen mit unterschiedlichen Erzählungen. Nur 40,5 % der Schülerinnen/Schüler halten die Konstellation König, Königin und Prinzessin ein. 52 % der Schülerinnen/Schüler versuchen, das Märchen mit unterschiedlichen Bildern zu interpretieren. Vor allem die Erzählung „Auf einem Bett liegt der wunderschöne Prinz“ ist für die türkischen Kinder aus der Türkei sehr wichtig. Fast 22 % der Schülerinnen/Schüler fixieren sich in ihren Zeichnungen auf diese Darstellung.



Abb. 17: Auf einem Bett liegt der wunderschöne Prinz

Das hat damit zu tun, dass die Heirat in der Türkei eine wichtige Bedeutung für die Gesellschaft hat. Darin spiegeln sich allgemeine gesellschaftliche Werte wider.

„Das Kind ist eingebunden in hochkomplexe materielle und soziale Strukturen und wird in seinem Handeln von diesen beeinflusst.“⁴⁷⁴

Ab einem gewissen Alter wollen Jugendliche ihre Wunschvorstellungen erfüllen und die richtige Person heiraten. In Family Structure Survey Statistik (2006) ist auch erwiesen worden, dass sich in der Türkei 58,7 % der Frauen und 58,2 % der Männer im Alter zwischen 18 – 24 entschieden, zu heiraten. Diese Entscheidung ist sowohl für die Jugendlichen als auch für die Eltern von großer Bedeutung. Die Bedeutung der Heirat darf also für die Kultur nicht unterschätzt werden, in die hinein ein türkisches Kind von Geburt an erzogen wird.

Aber dieser wichtige Punkt „Heirat“, der zwar in der Türkei eine sehr große Bedeutung hat, ist bei den türkischen Kindern, die in Deutschland leben, nicht zum Ausdruck gekommen. Die Gründe für dieses Ergebnis von ausländischen Schülerinnen/Schüler in der Grundschule in Deutschland können vielfältig sein. Eine Ursache unter vielen anderen kann sein, dass sowohl die deutschen Schülerinnen/Schüler als auch die türkischen Schülerinnen/Schüler aus der Türkei das Märchen in ihrer eigenen Muttersprache gehört und in ihrem eigenen Heimatland gezeichnet haben. Dieser Unterschied macht vieles aus, weil die Migrantenkinder nur das zu zeichnen versuchen, was man von ihnen verlangt. Insofern sammeln sie ihre Aufmerksamkeit nur auf einen Aspekt und machen sich von jeder anderen Einwirkung frei und vielleicht schämen sie

⁴⁷⁴ Schoppe, A., 1991, S. 8.

sich, sich frei auszudrücken und verhindern so, ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen. Sie sind von der Aufgabe so belegt, dass sie ihre Kreativität in den Hintergrund stellen.

FAZIT

Zum Schluss dieses Gesichtspunktes können wir feststellen, dass die deutschen Kinder und die türkischen Kinder in der Türkei Gleichartigkeiten bei der Inhaltsbearbeitung des Märchens zeigen. Sie drücken ihre Gefühle frei aus, d.h. sie verstehen die Aufgabe, die die Lehrkräfte gestellt haben, ganz genau und haben beim Ausdrücken der Gefühle keine Hemmungen. Deswegen zeichnen sie auch das Märchen mit unterschiedlichen Erzählungen. Im Vergleich zu deutschen Kindern und türkische Kindern, die in der Türkei in die Schule gehen, haben die türkischen Kinder in Deutschland Schwierigkeiten, sich diesen Lernstoff einzuprägen. Sie können ihren Gefühlen nicht freie Bahn lassen. Aus diesem Grund zeichnen diese Kinder nur das, was die Lehrkräfte von ihnen gefordert haben, den König, die Königin und die Prinzessin Rosamund.

2.3.2 Beziehungen der Figuren

2.3.2.1 Beziehungsformen der Figuren im Märchen

Bei den Zeichnungen der Schülerinnen/Schüler ist zu sehen, dass die Kinder beim Zeichnen vieles von sich selbst preisgeben. Sie stellen in ihren Bildern die Figuren so dar, dass sie die menschlichen Figuren bzw. die Konstellation von König, Königin und Prinzessin aus ihren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen herleiten. In den Zeichnungen teilt sich ein bestimmtes Maß an eigener Identität mit, die sich u.a. in der Gleichgeschlechtlichkeit von Zeichner und gezeichneter Figur äußern kann.⁴⁷⁵ In diesem Zusammenhang stelle ich im Folgenden die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den Personen in den Zeichnungen zusammen und werte sie aus. Rosamund steht bei diesen Beziehungsformen im Mittelpunkt, d.h. die Frage, wie ist jeweils die Beziehung von Rosamund – Königin (Mutter), Rosamund – König (Vater) und Rosamund – Prinz dargestellt. Haben die Figuren im Märchen eine enge, oder teilweise Beziehung oder haben sie untereinander überhaupt keine Beziehung. Zur Erhebung dieser Beziehungsarten war für mich wichtig zu wissen, wie der Abstand zwischen den Figuren dargestellt worden ist, ob sie weniger als eine Körperbreite weit voneinander gestanden sind oder ob sie sich berührt haben. Daher habe ich diesen Aspekt der Kinderzeichnungen analysiert und in einem Punktesystem erfasst. Dem Punktesystem liegen folgende Einteilungen zu Grunde:

Wenn die Kinder in ihren Zeichnungen die Figuren Hand im Hand zeichnen, vergebe ich für diese Position 3 Punkte. Wenn Rosamund zu ihrem Vater oder zu ihrer Mutter Abstand hält, dann bekommt sie für diese Position 2 Punkte. Falls zwischen den Figuren keine Beziehung zu sehen ist, wird dieses mit 1 Punkt bewertet. Zur Verdeutlichung s. folgende Abbildungen:



Abb. 18: Enge Beziehung zwischen den Figuren

⁴⁷⁵ vgl. John-Winde, H. & Roth-Bojadzhiev G., 1993, S. 48.

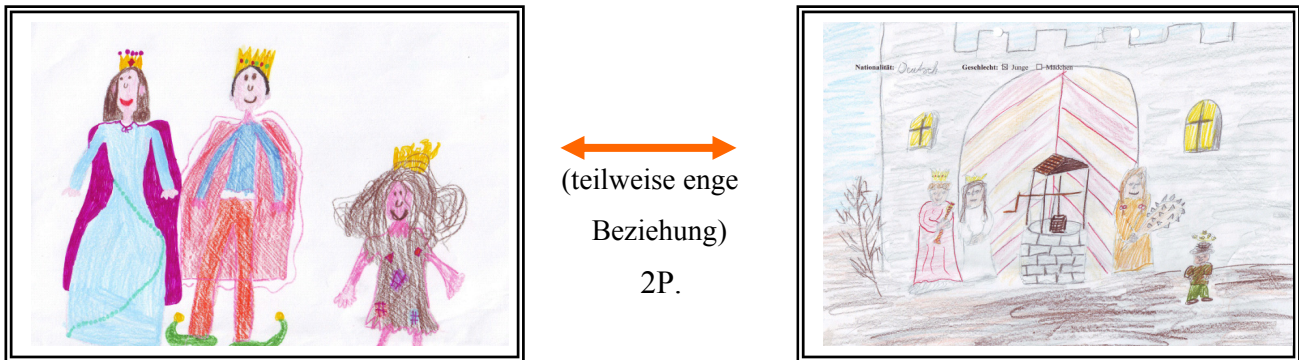


Abb. 19: Teilweise enge Beziehung zwischen den Figuren

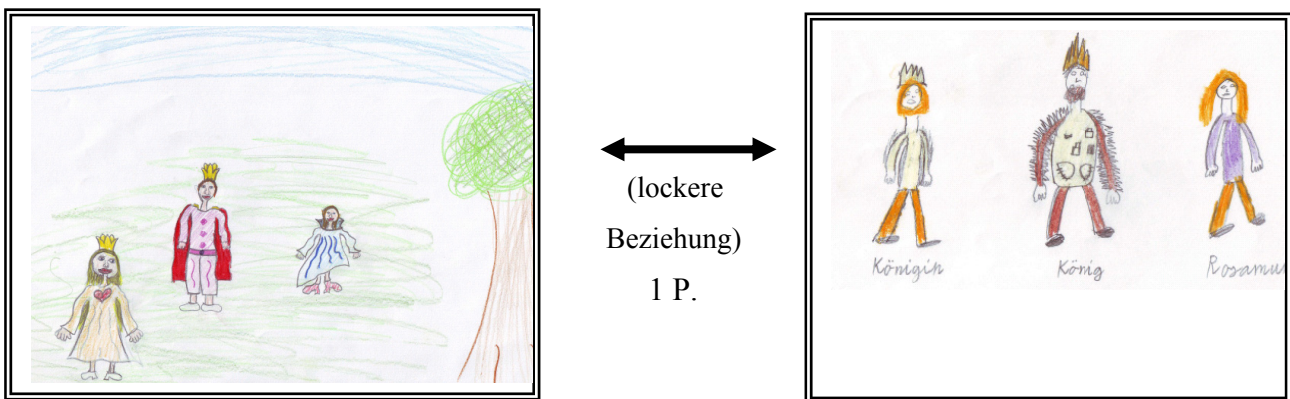


Abb. 20: Lockere Beziehung zwischen den Figuren

Obige Beispiele zeigen, wie die Beziehungen zwischen den Personen in den Zeichnungen der Schülerinnen/Schüler ausgefallen sind.

Jungen (D)

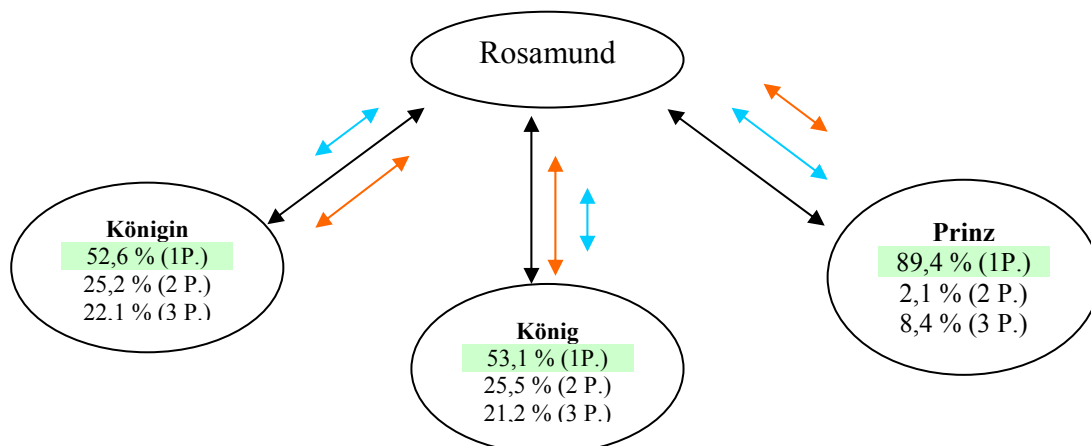


Abb. 21: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der deutschen Jungen

In den Zeichnungen der deutschen Jungen wird deutlich, dass Rosamund zu ihrem Vater und ihrer Mutter eine lockere Beziehung hat. Der Anteil der lockeren Beziehung liegt bei ungefähr

52 – 53 %. Dagegen ist bei ihnen die Punktezahl zwischen Rosamund und dem Prinzen höher. Die Mehrheit der deutschen Jungen zeigt uns nach diesem Punktesystem, dass sie nicht abhängig von ihrer Umgebung sein wollen. Die Figuren stehen mehrmals weit voneinander entfernt. Jede Figur besitzt ihren eigenen Platz. So zeigen die Zeichnungen uns die Gegebenheiten, die die Kinder sich vorstellen, weil sie Teil ihrer Wahrnehmung sind.⁴⁷⁶

„Auch Luquet erklärt, dass die Kinderzeichnung eine Brechung des zu zeichnenden Bildes im Geist des Kindes, eine ursprüngliche Rekonstruktion, die trotz ihrer Spontaneität Ergebnis einer sehr komplizierten Verarbeitung ist. Dieses unbewusste Verarbeiten stammt aus der Erfahrung stammenden Materialien, das heißt, der durch das reale Objekt gelieferten und im Gedächtnis bewahrten visuellen Eindrücke.“⁴⁷⁷

Mädchen (D)

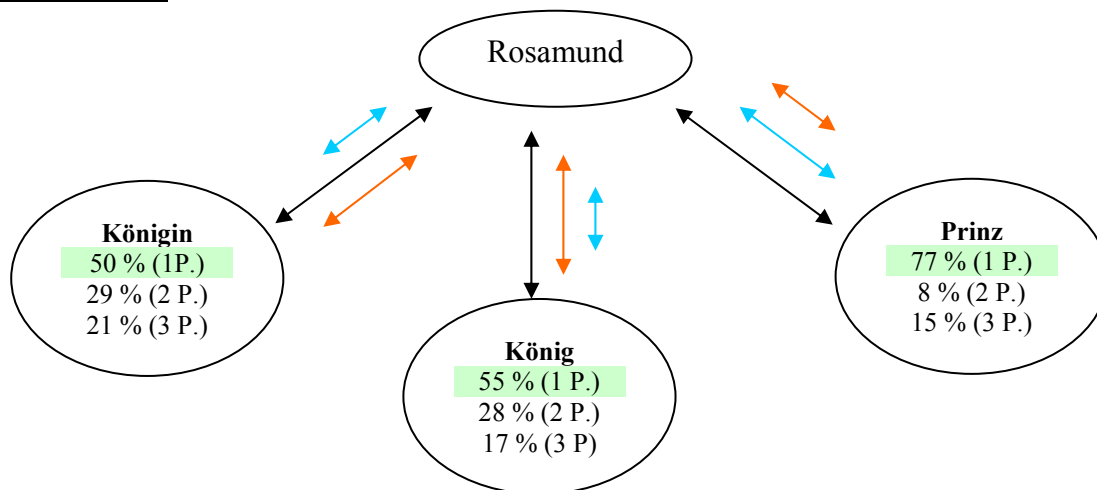
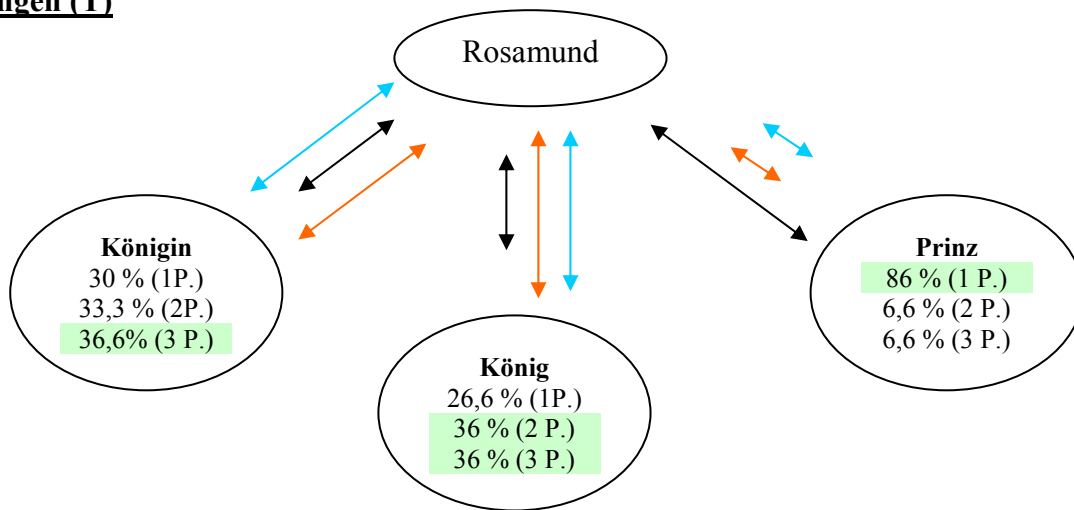


Abb. 22: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der deutschen Mädchen

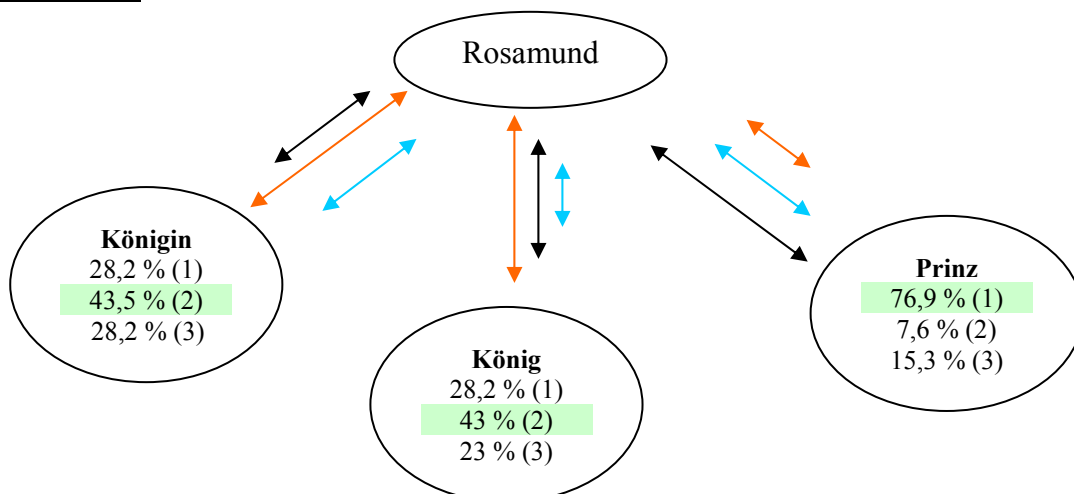
Die Resultate bei den deutschen Mädchen sind nicht anders als bei deutschen Jungen. Die deutschen Mädchen zeichnen die Beziehung zwischen Rosamund und den Eltern ebenfalls locker. Aber im Gegensatz zu den deutschen Jungen drücken sie die Beziehung zwischen Rosamund und dem Prinzen um einiges enger aus.

⁴⁷⁶ vgl. Widlöcher, D., 1984, S. 55-56.

⁴⁷⁷ Widlöcher, D., 1984, S. 65.

Jungen (T)**Abb. 23:** Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Jungen

Bei den türkischen Jungen sieht das Gesamtbild anders aus. Die Beziehungen zwischen den Personen sind anders geordnet. Die türkischen Jungen bilden gegenüber den Eltern engere oder teilweise engere Beziehungen als die deutschen Kinder ab. Man muss aber berücksichtigen, dass auch bei ihnen die lockere Beziehung höhere Prozente hat, als die anderen Beziehungsarten, sie liegt bei 26,6 %. Die Darstellung der Beziehung zwischen Rosamund und Prinz ist nicht so eng gezeichnet, wie bei den deutschen Schülerinnen/Schüler. Dies können wir folgendermaßen begründen: Ein türkischer Jugendlicher, der in einer kulturell türkisch geprägten Familie aufgewachsen ist, meidet es in der Gesellschaft seiner Frau oder Freundin gegenüber Gefühle zu zeigen. Es wird vor seinen Eltern nie die Hand seiner Freundin halten, geschweige denn sie in der Öffentlichkeit küssen. Das bedeutet, er wird bewusst eine Grenze zwischen sich und seiner Freundin setzen.

Mädchen (T)**Abb. 24:** Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Mädchen

Die türkischen Mädchen haben die Beziehungen zwischen den Figuren im Märchen weder sehr eng noch locker gezeichnet. Bei ihnen liegt die teilweise Beziehung zu den Eltern höher, als zum Beispiel zu dem Prinzen. Prozentual betrachtet ergibt sich, dass die teilweise Beziehung zwischen Figuren fast doppelt so häufig, wie die beiden anderen Beziehungsarten vorkommt, nämlich zu 43,5 %. Die Beziehung zwischen dem Prinzen und Rosamund ist fast wie bei deutschen Mädchen ausgefallen, sie liegt bei 76,9 %.

Jungen + Mädchen (in der Türkei)

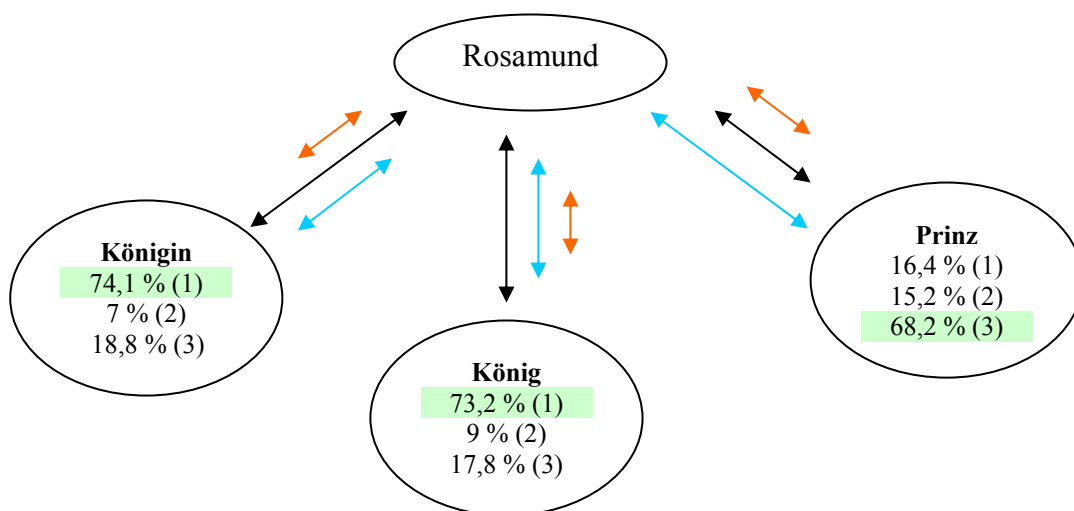


Abb. 25: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Mädchen und Jungen in der Türkei

Die Kinder, die in der Türkei leben, haben die Beziehungen zwischen den Figuren so zum Ausdruck gebracht, dass sie sehr locker ist. Sie zeichnen diese Beziehung genauso wie die deutschen Kinder. Aber die Beziehung zwischen dem Prinzen und Rosamund wurde so dargestellt, dass sie zu keiner deutschen Gruppen gepasst hat, was prozentual eine sehr große Differenz ergibt (68,2%). Das glückliche Ende des Märchens, die Begegnung zwischen Rosamund und Prinz hat die türkischen Kinder aus der Türkei so inspiriert, dass, wie ich vorher erwähnt habe, in ihren Erzählungen immer wieder Braut, Bräutigam und die Hochzeit abgebildet sind.

Zusammenfassend zeigen uns die Ergebnisse der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler, dass die Beziehungen zwischen den Personen unterschiedlich geordnet sind. Die deutschen Kinder haben das Märchen eigentlich richtig interpretiert, weil im Märchen die Beziehungen zwischen der Eltern und Rosamund nicht sehr eng ist: Der König und die

Königin hatten einen Krieg nach dem anderen verloren. Die ärmlichen Verhältnisse vom König und Königin führten dazu, dass sie die Hoffnung auf ihre Tochter Rosamund gerichtet haben. Rosamund war für sie die letzte Rettung. Sie sollte einen reichen Prinzen heiraten und die ganze Familie durch diese Hochzeit zum Wohlstand führen. Aber Rosamund machte ihnen einen Strich durch die Rechnung und änderte alle Pläne ihrer Eltern. Sie wollte ihren eigenen Prinzen aus Liebe heiraten und keinen „Hanswurst“.

Die deutschen Kinder haben dies aus der Erzählung heraus verstehen können, was bei den türkischen Kindern nicht erkennbar ist. Die deutschen Kinder haben objektiv reagiert und die Beziehung so geschildert, wie sie eigentlich ist. Deshalb haben die deutschen Kinder ungefähr zu 52 – 55 % die Familiensituation im Märchen als „lockere Beziehung“ gezeichnet. Im Gegensatz zu den deutschen Kindern, haben die türkischen Kinder stärker Werte ihrer Vorstellungswelt zum Vorschein gebracht und waren nicht so objektiv wie die deutschen Kinder. Sie haben das Märchen innerhalb ihrer Kultur interpretiert.

„Jedes Kind fängt gleichsam wieder bei einem kulturellen Nullpunkt an und schafft sich seine eigene individuell-biographische Tradition in der dargestellten Auseinandersetzung und sozial – kulturellen Vorgaben.“⁴⁷⁸

Die türkischen Jungen haben zu 36 % die Beziehungen zwischen den Eltern und Rosamund als „enge Beziehung“ gezeichnet und die türkischen Mädchen haben sie zu 43% als „teilweise enge Beziehung“ charakterisiert. Das zeigt uns, dass das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern in Deutschland kulturell überformt ist, weil die Kinder das Märchen gemäß ihren eigenen Kulturvorgaben bearbeitet haben. Die Zusammengehörigkeit und der Zusammenhalt der Familie stehen in der türkischen Familienstruktur auf der Skala der religiösen Werte ganz oben.⁴⁷⁹ Wie in der Family Structure Survey Statistik (2006) festgestellt wird, besteht die türkische Familienstruktur zu 80,7 % aus Kernfamilien, die aus Vater, Mutter und aus unverheirateten Kindern bestehen. Den Kernfamilien folgen mit 13% die Großfamilien, in denen Oma, Opa mit den restlichen Familienmitgliedern miteinander leben. Trotz aller Schwierigkeiten ist es auch wichtig, die Ehe aufrecht zu halten. Die Family Structure Survey Statistik (2006) zeigt uns, dass 95,7 % der türkischen Ehepaare nur einmal heiraten. Daher haben die türkischen Kinder die Familiensituation im Märchen - im Unterschied zu ihren deutschen

⁴⁷⁸ Richter, H.G., 2000, S. 130.

⁴⁷⁹ Johansen, B., (1995 zitiert nach Rottacker, L. & Akdeniz, Y., 2000).

Klassenkameraden – in Konformität zu ihren Vorstellungen eines „türkischen Miteinanders in der Familie“ aufgefasst und entsprechend eng dargestellt.

Bei den türkischen Kindern, die in der Türkei zur Schule gehen, ist diese Situation sehr anders. Obwohl die türkischen Kinder aus derselben Kultur stammen, haben die Kinder aus der Türkei das Märchen noch offener veranschaulicht. Bei ihnen scheint mehr Freiheit gegenüber der „richtigen“ Interpretation auf. Fast 75% der Kinder haben die Beziehungen zwischen den Figuren im Märchen wie die deutschen Kinder als „lockere Beziehung“ charakterisiert.

Obwohl die türkischen Kinder in beiden Länder (Türkei – Deutschland) aus der gleichen Kultur stammen, reagieren die türkischen Kinder, die in Deutschland leben, anders. Offenbar stützen sich die türkischen Kinder in Deutschland auf einen kulturellen Traditionsrahmen, der im Vergleich zu den Kindern aus Izmir (Türkei) konservativer zu sein scheint.

„Was sich in den Bildern der Kinder darbietet – das sind vor allem Hinweise auf Situationen, Erfahrungen und Probleme der eigenen Lebenswelt.“⁴⁸⁰

⁴⁸⁰ Schoppe, A. 1991, S.1.

2.3.2.2 Platzierungen der Figuren

Nachdem ich die Märchen der Experimentalgruppe (deutsche und türkische Kinder aus Deutschland) und der Kontrollgruppe (türkische Kinder aus der Türkei) bereits analysiert hatte, habe ich gesehen, dass die türkischen und deutschen Kinder die Figuren unterschiedlich platziert haben. Es gab insgesamt vierundzwanzig unterschiedliche Platzierungen, wie man im Folgenden sehen kann:

| | |
|---------------------------------|--|
| 1. Königin/ König/Rosamund | 13. Rosamund/König/ Königin |
| 2. König/ Königin/Rosamund | 14. Königin/ König/ Rosamund/ Prinz |
| 3. Königin/Rosamund/ König | 15. Königin/König/ Rosamund/Fee |
| 4. Rosamund/Prinz | 16. Rosamund/ König/ Königin/ Prinz |
| 5. König/Prinz/Rosamund | 17. König/ Rosamund/ Königin/ Prinz |
| 6. Prinz/Rosamund/König | 18. Prinz/ Prinzessin/ König/Königin |
| 7. König/Königin | 19. Königin/Rosamund/Prinz/König |
| 8. König/Königin/Prinz/Rosamund | 20. Rosamund/Prinz/böse Fee/ König/Königin |
| 9. König/Rosamund/Prinz/Königin | 21. König/Prinz/Prinzessin/ Königin |
| 10. Rosamund/Fee/Königin/König | 22. Rosamund/ Prinz/König |
| 11. Rosamund/ Königin/König | 23. Rosamund/ König/Prinz/Königin |
| 12. König/Rosamund/Königin | 24. Rosamund, Königin |

Tabelle 28: Vierundzwanzig unterschiedliche Platzierungen

Die Resultate zeigen, dass von diesen vierundzwanzig Platzierungen besonders drei bei den Kindern sehr beliebt sind. Bevorzugt wurden die Nummern 1, 2 und 4 der obigen Auflistung. Aber sowohl die türkischen und deutschen Kinder als auch die türkischen Kinder aus der Türkei haben diese Nummern unterschiedlich geordnet. Die türkischen Kinder, die in Deutschland in die Schule gehen, haben sich hauptsächlich für die Platzierung Nr.2 entschieden. Die deutschen Kinder haben im Gegensatz zu ihren Schulkameraden die Platzierung Nr.1 gewählt. Im Gegensatz dazu war für die Kinder aus der Türkei die Nr.4 sehr wichtig. Diese Platzierungen der Figuren, die die Kinder in den Zeichnungen ausdrücken, stehen mit einem Teil ihrer realen Situation in Beziehung.⁴⁸¹

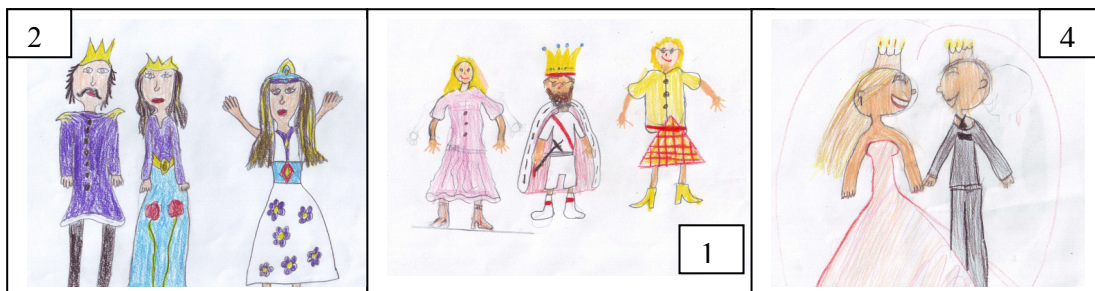


Abb. 26: Beliebteste Platzierungen der Figuren

⁴⁸¹ vgl. Widlöcher, D., 1984, S. 131.

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|
| (90) | (89) | (31) | (36) | (73) |
| 1 = 33,3 % | 1 = 24,7 % | 1 = 16 % | 1 = 16,6 % | 2 = 6,8 % |
| 2 = 21 % | 2 = 16,8 % | 2 = 58 % | 2 = 36,1 % | 3 = 4,1 % |
| 3 = 5,5 % | 3 = 13,5 % | 5 = 3,2 % | 4 = 5,5 % | 4 = 56,1 % |
| 4 = 3,3 % | 4 = 5,6 % | 7 = 9,6 % | 6 = 9,5 % | 7 = 12,3 % |
| 6 = 6,6 % | 11 = 12,3 % | 11 = 3,2 % | 7 = 5,5 % | 8 = 4,1 % |
| 7 = 5,5 % | 12 = 4,4 % | 12 = 6,4 % | 12 = 9,4 % | 15 = 4,1 % |
| 11 = 3,3 % | 13 = 4,4 % | 14 = 3,2 % | | 13,14,16,18,20,21,22,23=1,3% |
| 12 = 13 % | 14 = 5,6 % | | | |

Tabelle 29: Platzierung der Geschlechter der türkischen und deutschen Schüler und Schülerinnen

Bei den deutschen Jungen ist deutlich, dass die Nr.1 bei den Platzierungen die größte Prozentzahl bekommen hat, 33,3%. Die Kinder zeichnen die Figuren so, dass entweder die Königin oder Rosamund in der ersten Reihe platziert ist. Der König ist überwiegend in der Mitte aufgestellt. Die Situation ist bei den deutschen Mädchen nicht anders. Aber im Unterschied zu deutschen Jungen liegt bei den deutschen Mädchen Nr.1 bei 24,7 %.

Die Wertverteilung zwischen den Geschlechtern ist bei den Deutschen ziemlich gleich dargestellt. Die Emanzipation der Frauen wird als normal akzeptiert und spiegelt sich in den Bildern auch so wieder. Aus diesem Grund kann es auch sein, dass die Vater-Figur an zweiter Stelle kommt.

Bei den türkischen Kindern aus Deutschland steht aber meistens der Vater an erster Stelle. Die Mutter wird immer als zweite Figur angesehen. Die Prozentzahl hierzu liegt bei den türkischen Jungen bei 58%. Einerseits zeigen uns diese Ergebnisse aus den Zeichnungen, dass die türkischen Kinder, die in Deutschland zur Schule gehen, wieder auf ihren kulturellen und familiären Hintergründen agiert haben. Andererseits lassen diese Ergebnisse Rückschlüsse auf den Charakter der türkischen Kinder zu.

Auch Haller & Hoellinger (1994) und Inglehart & Norris (2003) weisen darauf hin, dass Gesellschaften durch unterschiedliche kulturelle Traditionslinien bestimmt sind und diese prägen die Familien- und Geschlechtvorstellungen.⁴⁸²

⁴⁸² vgl. Gerhard, J., u.a., 2006, S. 119.

Türkische Familien sind geprägt von patriarchalen Strukturen. Der Begriff „Patriarchat“ wird im Duden „FREMDWÖRTERBUCH“ (1982) folgendermaßen definiert:

„Gesellschaftsform, in der der Mann eine bevorzugte Stellung in Staat und Familie innerhalb und die männliche Linie bei Erbfolge u. sozialer Stellung ausschlaggebend ist; Ggs... Matriarchat“⁴⁸³

Bei der Betrachtung der kulturellen Hintergründe fällt auf, dass „der Vater“ in der türkischen Kultur eine sehr wichtige Rolle hat. Der Vater ist die Hauptperson der Familie. Väterliche Autorität wird sowohl von den Söhnen als auch von den Töchtern blind geduldet. Die Kinder müssen gegenüber ihren Eltern besonders ihrem Vater Respekt und Achtung zum Ausdruck bringen. Daher ist der Vater eine Respektperson.

„Der Vater, der die Familienautorität verkörpert, besitzt eine hohe Verantwortung hinsichtlich des Verhaltens der Familienmitglieder.“⁴⁸⁴

Was er sagt, was er tut, wird von den Kindern so akzeptiert, wie es ist. Vor allem ist die Situation zwischen Vater und Sohn sehr extrem. Nach Weiße (1994) lässt die uneingeschränkte väterliche Autorität kein offenes Widersprechen zu und verpflichtet die Söhne in der Kommunikation zur Zurückhaltung.⁴⁸⁵

Auch im Koran wird die Überlegenheit des Mannes gegenüber der Frau bekräftigt und gibt dem Mann das Recht zur Polygamie. Die Männer werden z.B. als Zeugen doppelt so stark „gewichtet“ wie Frauen.⁴⁸⁶

Aus diesen Gründen ist es möglich, dass 58 % der türkischen Jungen in ihren Zeichnungen den Vater von Rosamund an erster Stelle platziert haben. Das zeigt uns, wie das Vaterbild in den Gedanken von türkischen Jungen als Familienautorität verankert ist. Sie interpretieren die Situation im Märchen auf ihrem familiären Hintergrund. Die Situation ist bei den türkischen Mädchen nicht anders. Bei der Platzierung der Geschlechter haben die Mädchen mit 36 % in ihren Zeichnungen die männliche Figur an die erste Stelle platziert.

⁴⁸³ Duden „Fremdwörterbuch“ 1982, S. 572.

⁴⁸⁴ Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 21.

⁴⁸⁵ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 21.

⁴⁸⁶ vgl. Gerhards, J., 2006, S. 119.

Der soziokulturelle Wert „Achtung gegenüber dem Vater“ beeinflusst die türkischen Kinder so sehr, dass sie die Rolle der Männer in ihrer Kultur in ihre Interpretationen transportieren.

Auf der anderen Seite haben sich die türkischen Kinder aus der Türkei zu 56 % bei den Platzierungen der Personen für die Nr. 4 entschieden, also nur für Rosamund und Prinz. Fast die Hälfte der Kinder hat die Königin und den König ausgeschlossen. Es stellt sich die Frage, warum Kinder aus der Türkei sich für diese Platzierungen in ihren Zeichnungen entschieden haben. Bei diesen Bildern wird deutlich, dass sich die Kinder sehr für das Ende des Märchens interessiert haben. Am Ende des Märchens findet Rosamund endlich ihren wunderschönen Prinzen auf einem Blumenbett. Die türkischen Kinder aus der Türkei haben diese Szene immer wieder mit Heirat assoziiert. Infolgedessen kann man sagen, dass die Zeichnungen die unbewussten kulturellen Gegebenheiten der Kinder widerspiegeln. In der türkischen Kultur ist die Heirat der Tochter und des Sohnes ein besonderes Anliegen und eine Erwartung der Eltern.⁴⁸⁷ Ab einem bestimmten Alter ist es für die Eltern wichtig, dass die Söhne oder Töchter heiraten.

Schiffauer (1983) geht davon aus, wenn die Söhne sich nicht zu dieser Tat aufrufen, wird ihnen das als Vagabundieren, Nachlässigkeit und Unverantwortlichkeit angerechnet.⁴⁸⁸

Wenn die Töchter ab einem bestimmten Alter nicht heiraten, dann werden sie von ihrer gesellschaftlichen Umgebung, wörtlich übersetzt, als „durchgefallenes Mädchen im Elternhaus (entehrend) /evde kalmis“ abgestempelt. Das zeigt uns, dass die Heirat in der türkischen Kultur eine große Bedeutung hat. Deshalb kann es sein, dass die Kinder, die in der Türkei in die Schule gehen, diese Situation vor allem ernst genommen haben.

Abschließend wird an diesen Ergebnissen deutlich, dass bei diesem Gesichtspunkt „Platzierung der Personen“ das Verstehen bei den deutschen und türkischen Kindern kulturell überformt ist. Jedes Kind hat die Platzierung der Geschlechter nach seiner eigenen Kultur vorgenommen.

⁴⁸⁷ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 48.

⁴⁸⁸ vgl. ders. S. 48.

2.3.2.3 Charakterzüge der Rosamund

Bei dieser Untersuchung habe ich für die Kinderzeichnungen das Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ von Martin Waddel – Patrick Benson ausgesucht. Warum ich dieses Märchen genommen habe, war für mich sehr offensichtlich, weil die Prinzessin Rosamund anders als die anderen Prinzessinnen war.

„Rosamund ist anders als die meisten Prinzessinnen. Sie fürchtet sich vor nichts und niemand und hat natürlich auch ihre eigenen Vorstellungen von dem Prinzen, den sie einmal heiraten soll. Und vor allem davon, wie sie den Richtigen findet, denn Rosamund ist nicht bereit, sich irgendeinen Hanswurst zu nehmen.“⁴⁸⁹

Es war für diese Untersuchung sehr wichtig, dass Rosamund anders ist, als die anderen Prinzessinnen, weil Rosamund einen Frauencharakter präsentiert, der für die türkischen Kinder eher fremd ist: Rosamund präsentiert ein anderes Frauenbild, eines, an das man nicht gewöhnt ist. Dieses Mädchen steht auf eigenen Beinen. Sie ist eine starke, unabhängige, selbstbewusste Frau, die ihre Entscheidungen ganz allein trifft. Rosamund will nicht den Mann heiraten, den ihre Eltern für sie aussuchen, sondern sie will ihren Prinzen selber finden. Aufgrund dieser Einstellung ist sie bereit, mit jeder Schwierigkeit zu kämpfen, die vor ihr liegt. Tatsächlich findet Rosamund am Ende des Märchens ihren Prinzen selber. Bei diesem Gesichtspunkt war für mich wichtig, herauszubekommen, wie die türkischen und deutschen Kinder die Prinzessin Rosamund charakterisiert haben. Dafür habe ich zwei Kategorien gebildet: entweder wie ein Junge (1) oder wie ein Mädchen (0).

Für die Anzahl der Charakterzüge der Prinzessin Rosamund auf den Zeichnungen der deutschen und türkischen Kinder ergeben sich folgende Werte:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|
| (114) | (122) | (34) | (45) | (108) |
| 0 = 60,5 % | 0 = 80,1 % | 0 = 79,4 % | 0 = 100 % | 0 = 76,6 % |
| 1 = 39,4 % | 1 = 19,8 % | 1 = 20,5 % | 1 = - | 1 = 20,3 % |

Tabelle 30: Charakterzüge der Prinzessin Rosamund nach deutschen und türkischen Kindern in Deutschland

⁴⁸⁹ Waddell, M. & Benson, P., 2007, Klappentext.

Es zeigt sich, dass ungefähr 20 bis 40 % der Zeichnungen von türkischen und deutschen Kindern der drei Gruppen, die Prinzessin Rosamund wie einen Jungen gezeichnet haben. Besonders die deutschen Jungen stellen die Prinzessin Rosamund mit richtigen Eigenschaften dar, nämlich im Durchschnitt zu 39,4 %.

Jungen(D) = 39,4%, Jungen(T) = 16 %, Mädchen (D) = 25 %, Jungen und Mädchen (in der Türkei) = 19,3%

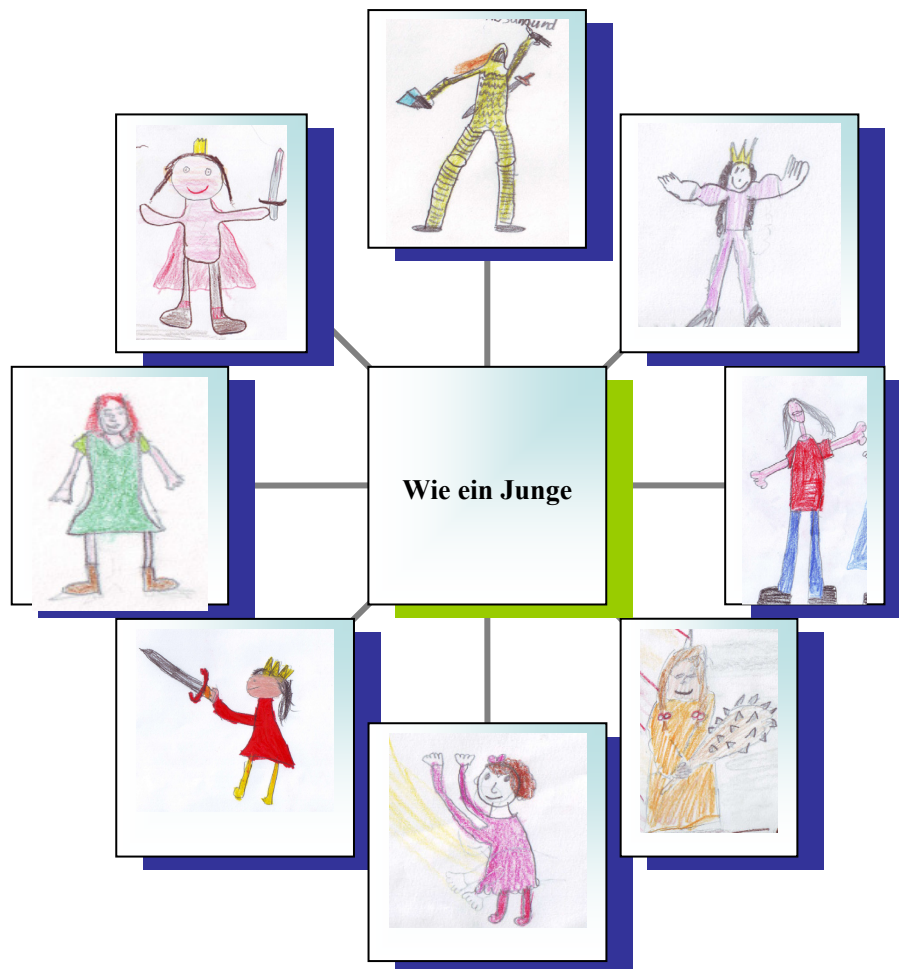


Abb.27: Charakterzüge der Rosamund (wie ein Junge)

Schon bei einer ersten Betrachtung fällt jedoch auf, dass die türkischen Mädchen aus Deutschland - im Gegenteil zu den deutschen Kindern und türkischen Kindern aus der Türkei - zu 100 % die Prinzessin Rosamund als Mädchen gezeichnet haben. Kein einziges türkisches Mädchen aus Deutschland hat die Prinzessin Rosamund als ein starkes Mädchen charakterisiert. Der gravierende Unterschied zwischen den Zeichnungen der türkischen Kinder aus Deutschland und aus der Türkei führt zurück auf die kulturellen Bedingungen.

Dies liegt zum einen daran, dass die türkischen Mädchen, die in Deutschland leben, die Lerninhalte in deutscher Sprache mit ihrer eigenen soziokulturellen Lebenswelt vergleichen. Laut A. Schoppe ist dies ein Hinweis darauf, wie eng die zeichnerischen Äußerungen der Kinder mit der soziokulturellen Lebenssituation verknüpft sind.

Mädchen (T) = 100 %



Abb.28: Charakterzüge der Rosamund (wie ein Mädchen)

Obwohl Rosamund eine starke Person ist, haben die in Deutschland lebenden türkischen Mädchen diese Wahrheit nicht sehen wollen. Sie geben Rosamund bevorzugt als eine brave, artige Person wieder. Somit haben sie den eigentlichen Inhalt des Märchens verändert und ein Frauenmodell ihrer Vorstellung reflektiert. Als Grund dieses Verhaltens kann man hier die kulturell geprägte Lebensweise dieser Mädchen nennen.

Die Charakterzüge der Rosamund stehen im Gegensatz zur türkischen Familienordnung. In den türkischen Familien ist es wichtig, dass die Mädchen die Eigenschaft „hanim“ zeigen. Was bedeutet es, ein Mädchen als „hanim“ zu charakterisieren? Es bedeutet, dass ein Mädchen sich innerhalb des folgenden Ordnungsrahmens benehmen soll:

- Schüchtern sein
- Zuhören und nicht dazwischen zu reden
- Brav sein
- Nach den Regeln leben, die die Eltern vorgeschrieben haben
- Emsig (tüchtig) arbeiten
- Gegenüber den Eltern höflich und rücksichtvoll sein

Die türkischen Mädchen, die sich in diesem Rahmen beweisen können, sammeln in der Gesellschaft mehr Punkte als die anderen Mädchen und man würdigt solche Mädchen in der türkischen Gesellschaft sehr. Obwohl diese Mädchen andere Ansichten als ihrer Eltern haben, sind sie bereit sich nach den Wünschen ihrer Eltern zu richten. Warum sie so handeln ist offensichtlich, weil sie Angst haben, ihre Familie zu zerstören. Die Eltern wollen oft die Entscheidung, wie sie leben sollen, ihren Töchtern nicht selbst überlassen. Deshalb geben viele türkische Mädchen ihre eigenen Wünsche auf, um den Familienruf zu schützen. So leben sie gewöhnlich in der Umgebung, die die gesellschaftliche Kultur ihnen vorschreibt. Deswegen spielt die Kultur eine große Rolle im Entscheidungsspielraum des türkischen Mädchens. Natürlich wachsen die Mädchen in diesem Kulturkreis auf und sind gewöhnt, so zu leben, so zu leben ist ein Teil der türkischen Lebenswelt. Trotz aller Änderungen in der Welt ändern sich Kulturen kaum bzw. nur sehr langsam. Meines Erachtens ändert sich nur die Form der Kultur und der Kern bleibt wie er war. Die türkischen Mädchen, die in diesen Denkweisen aufwachsen, entwickeln sich natürlich nach diesen Normen, weil sie diese Kulturnormen von Geburt an von ihrer Umgebung so lernen. Diese Umgebung zeigt den Kindern, was falsch und was richtig ist. Da „hanim“ zu sein etwas Positives ist, versuchen die Mädchen sich in dieser Richtung zu entfalten. Auch die türkischen Männer wünschen sich, solche anständigen Mädchen zu heiraten.

Die Auswertung ergibt, dass die türkischen Mädchen, die in Deutschland leben, die Gegenstände, bzw. die Menschen so zeichnen, wie sie sie erleben.⁴⁹⁰ Richter (1987) beschreibt diese Situation mit folgenden Worten:

„Die Kinderzeichnung ist Mitteilung in der Darstellung; d.h. in einem Feld von gegenstandsanalogen bildhaften Repräsentationen berichtet das Kind von seinen Erfahrungen (kognitiver Aspekt) und Erlebnissen (emotioneller Aspekt).“⁴⁹¹

2.3.3 Nonverbale Kommunikation

Im nächsten Auswertungsschritt geht es um die Nonverbale Kommunikation. Ich habe diesen Gesichtspunkt in meinen Kriterienkatalog aufgenommen, weil dieser Aspekt zuständig für die Gefühle ist, also für etwas, was sonst oft als unausdrückbar angezeigt wird.⁴⁹² Dazu zählen Gestik, Mimik, Blickkontakt und Bewegungsdarstellung der Figuren. A.Alland geht davon aus, dass die Kinder ihre Zeichnungen nicht zielgerichtet zeichnen, sondern, dass ihre Zeichnungen sich eher unbewusst auf verschiedenen Wegen in Übereinstimmung mit kulturellen Konventionen befinden und definiert, was Kinder im Grund tun: „sie spielen mit der Form und lassen den Prozess selbst sie dahin führen, wohin er will.“⁴⁹³ Daher wollte ich unter diesem Gesichtspunkt feststellen, wie die Kinder die Gefühlsformen der Figuren im Märchen unbewusst repräsentieren. Viele türkische und deutsche Kinder haben es in ihren Zeichnungen geschafft durch nonverbale Merkmale die Gefühlsregungen und Handlungen der Figuren zu umschreiben. Diese nonverbalen Kommunikationen machen die Zeichnungen noch lebendiger. Aber die Darstellungsebene zeigt uns auch, dass die Wertvorstellungen der deutschen und türkischen Kinder unterschiedlich einwirken.

Gestik:

„Bei der Gestik geht es um die Bewegungen der Hände, Finger und Arme (auch des Kopfes).“⁴⁹⁴ Zunächst habe ich alle Zeichnungen von türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler auf die Armbewegungen hin durchgesehen. Die Kinder haben ihre Figuren mit unterschiedlichen Armhaltungen charakterisiert.

⁴⁹⁰ vgl. Kläger, M., 1989, S.29.

⁴⁹¹ vgl. Schoppe, A., 1991, S.36.

⁴⁹² vgl. Heringer, H.J., 2004, S. 94.

⁴⁹³ Alland, A., 1983, S.1f.

⁴⁹⁴ Heringer, H.J., 2004, S. 81.



Abb. 29: Unterschiedlichen Armhaltungen in den Kinderzeichnungen

Schon bei einer ersten Betrachtung fällt auf, dass die Kinder die menschlichen Figuren besonders mit vier Arten von Armhaltungen abbilden. Am häufigsten sind Bilder der Typen 1 bis 4 (s.oben).

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (100) | (80) | (29) | (38) | (108) |
| 2 = 53 % | 2 = 63,7 % | 1 = 16,7 % | 1 = 21 % | 1 = 8,2 % |
| 3 = 22 % | 3 = 12,5 % | 2 = 51,7 % | 2 = 68,4 % | 2 = 64,9 % |
| 4 = 21 % | 4 = 12,5 % | 3 = 19,7 % | 3 = 7,8 % | 3 = 3% |
| | 6 = 6,2 % | 4 = 3,4 % | 4 = 2,6 % | 4 = 6 % |

Tabelle 31: Darstellungen der Arme von Schülern

Die beiden Tabellen verdeutlichen uns, dass die abgebildeten menschlichen Figuren in ihrer Gestik einen deutlichen Unterschied unter den Schülern aufzeigen. Im Allgemeinen bilden die türkischen und deutschen Kinder ihre Figuren nach der Darstellung Nummer 2 ab. Bei dieser Darstellung sind die Arme der Figuren geöffnet.

Schaut man die Darstellungen von den Armen näher an, so wird deutlich, dass es in der Analyse einen weiteren Aspekt zu beachten gilt, nämlich die Figuren mit den Armen, „wie ein

Soldat“, d.h. die Frau steht stramm und kerzengerade und die Arme sind eng am Körper. Diese Bewegungshandlung weisen 21% der Zeichnungen der türkischen Mädchen aus Deutschland auf, während die deutschen Mädchen diese Darstellung der Armen nicht verwendet. Kein einziges deutsches Mädchen hat in seiner Darstellung diese Armdarstellungen benutzt.



Abb. 30: Haltung des Soldaten

Die Armdarstellung Nummer 1 ist bei den türkischen Kindern aus der Türkei ähnlich. Aber der Anteil ist bei Mädchen, die in der Türkei leben, nur bei der Hälfte zu beobachten. Die Prozentzahl liegt bei 8,2 %. Dieser Gesichtspunkt zeigt uns, dass es innerhalb der türkischen Kindern keinen deutlichen Unterschied gibt.

Dieses Frauenmodell deckt sich mit dem bereits oben erwähnten braven Frauenmodell. Es reflektiert das brave, zurückhaltende Frauenmodell, welches türkische Mädchen von ihren Familien anerzogen bekommen haben.

Plank (1990) betont: „Als von den Eltern am meisten gewünschte Eigenschaft des Kindes, auf die sie hin erziehen, stellt sich ‚Gehorsam‘ heraus. Darüber hinaus wird von beiden Kindern, allerdings in stärkerem von Mädchen erwartet, dass sie ‚sittsam‘, ‚respektvoll‘, ‚fleißig‘ und ‚höflich‘ sind.“⁴⁹⁵

Auernheimer geht davon aus, dass das Bewusstsein die Tätigkeiten des Menschen nur dann steuert, wenn es modellhafte Bilder der jeweiligen Lebensbedingungen, der gegenständlichen Welt überhaupt, enthält.⁴⁹⁶

Wenden wir die Studien Auernheimer's hier an, dann zeigt sich, dass 21 % der in Deutschland lebenden türkischen Mädchen das Frauenmodell in ihren Bildern widerspiegeln, welches sie in ihren Familien erlebt haben. Sie nehmen das deutsche Märchen auf dem Hintergrund ihrer türkischen Kultur wahr. Türkische Kinder, die im deutschen Schulsystem aufwachsen, nehmen die ihnen gestellten Aufgaben nicht objektiv wahr. Ganz im Gegenteil, sie gehen sehr subjektiv an die Lösung der Aufgabenstellung.

⁴⁹⁵ Karakasoglu, A.Y., 2000, S. 318.

⁴⁹⁶ vgl. Auernheimer, G., 1990, S. 111.

Zum Gesamteindruck der Kinderzeichnungen von türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler lässt sich Folgendes sagen: Wir sollten nicht die Tatsache aus den Augen verlieren, dass die Umweltbedingungen, in der die türkischen Migrantenkinder aufwachsen, die Kinder so durchdringen, dass sie die Lerninhalte fehlerhaft interpretieren.

Mimik:

„Bei der Mimik geht es um das Spiel der Gesichtsmuskeln, besonders um Bewegungen der Mund-Nasenpartei, der Augenbrauen und Stirnpartie.“⁴⁹⁷

Bei diesem Gesichtspunkt war für mich wichtig herauszufinden, wie die Kinder die Gefühle ihrer Figuren dargestellt haben. Manche Abschnitte des Märchens sind traurig, z.B. dass Rosamund ihr Fahrrad nimmt und das Haus verlässt oder dass sie am Ende ihren Prinzen nach vielen Abenteuern zunächst nicht findet, manche dagegen, wie z.B. dass sie am Ende des Märchens einen ihr angenehmen Mann doch noch findet, sehr erfreulich. In jedem Abschnitt des Märchens kommen die Gefühle der einzelnen Märchenfiguren zum Ausdruck. Wichtig ist es zu beobachten, wie die Kinder diese Gefühle in ihren Bildern verdeutlichen. Dies habe ich anhand dreier verschiedener Smiley- Formen festgehalten: 😊 1 😐 2 ☹ 3

(Gefühle in Form eines lächelnden Gesichts – Gefühle in Form eines neutralen Gesichts – Gefühle in Form eines trauriges Gesichts).

Bei den insgesamt 395 Darstellungen von deutschen und türkischen Schülerinnen/Schüler zu dem Gesichtspunkt „Darstellung des Mundes und der Lippen“ ergeben sich folgende Werte:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (114) | (111) | (32) | (37) | (101) |
| 1 = 69,2 % | 1 = 83,7% | 1 = 97,8% | 1 = 100 % | 1 = 86,1 % |
| 2 = 30,7 % | 2 = 16,2 % | 2 = 2,1 % | 2 = 0 | 2 = 12,8 % |
| | | | | 3 = 0,9 % |

Tabelle 32: Darstellung des Mundes und der Lippen

⁴⁹⁷ Heringer, H.J.,2004, S. 81.

Die meisten türkischen und deutschen Kinder zeichnen einen lachenden Mund. Von den deutschen Kindern zeichneten vor allem die Jungen zu fast 70% einen lachenden Mund. Daneben zeichnen die deutschen Jungen zu 30,7 % und die deutschen Mädchen zu 16,2 % die Gefühle der Figuren in Form eines neutralen Gesichts. Die türkischen Kinder dagegen, besonders die türkischen Mädchen aus Deutschland, bilden zu fast 100 % die Gefühle der Figuren im Form eines lächelnden Gesicht ab. Im Gegensatz zu den türkischen Kindern, die in Deutschland zur Schule gehen, zeichnen die türkischen Kinder aus der Türkei zu 12,8 % die Gefühle der Figuren - teilweise ähnlich wie die deutschen Kinder - in Form eines neutralen Gesicht.

Durch diese Ergebnisse der Zeichnungen wird deutlich, dass die türkischen Kinder aus Deutschland ihre Figuren nicht so darstellen, wie sie es verstehen oder sehen, sondern wie sie sie darstellen wollen. Sie zeichnen die Situationen, die für sie wichtig und bedeutsam sind.

„Geistige Auseinandersetzungsprozesse führen zu einer zweiten Brechung des zu zeichnenden Bildes, wodurch die semantische Funktion der Kinderzeichnungen endgültig begründet wird. Hier entsteht nun eine persönliche Hierarchie von Bedeutung und Wichtigkeit, die sich im Produkt ‚Kinderzeichnung‘ widerspiegelt.“⁴⁹⁸

Figuren in Blickkontakt: Betrachtet man alle Zeichnungen unter dem Gesichtspunkt „Blickkontakt“, dann sehen wir, dass die Figuren, die keinen Blickkontakt haben, sich vor allem bei türkischen Kinderzeichnungen aus Deutschland zeigen. Besonders auffallend ist, dass die türkischen Mädchen, die in Deutschland in die Schule gehen, zu 95,4 % ihre Figuren ohne Blickkontakt gezeichnet haben, während die deutschen Kinder zu 28% und die türkischen Kindern aus der Türkei zu 37,6 % ihre Figurdarstellungen mit Blickkontakt abgebildet haben. Der Grund dafür ist die Entsprechung zum türkischen Frauenideal.



Abb.31: Blickkontakt

⁴⁹⁸ Schoppe, A., 1991, S.173.

(Ja= 1 Nein= 2)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (125) | (112) | (37) | (44) | (109) |
| 1 = 27,2 % | 1 = 27,6 % | 1 = 18,9 % | 1 = 4,5 % | 1 = 37,6 % |
| 2 = 72,8 % | 2 = 72,3 % | 2 = 81 % | 2 = 95,4 % | 2 = 62,3 % |

Tabelle 33: Darstellungen mit Blickkontakt**Bewegungsdarstellungen der Figuren:**

„Eine bewegte Figur wird in der Kinderzeichnung durch erhobene Arme, oder durch angewinkelte Beine und abgespreizte Finger gekennzeichnet.“⁴⁹⁹

Wie die Tabellen uns zeigen, liegt bei einem Viertel der deutschen Jungen und bei einem Fünftel der deutschen Mädchen in den Bildern eine bewegte Darstellung der Figuren des Märchens vor. Knapp 79% der deutschen Kinder gelingt es nicht, die Konstellation zwischen dem König, Königin und Prinzessin mit Bewegungsdarstellungen nachzuzeichnen. In diesen Zeichnungen findet sich keine Bewegtheit der Figuren. Der Anteil der statischen Darstellungen überwiegt auch deutlich bei den türkischen Kindern aus Deutschland. Ca. 90% der türkischen Mädchen zeichnen die Figuren ohne Bewegung. Nur dem Rest der Kinder gelingt es, menschliches Verhalten mit Bewegungen zu abbilden. Im Gegensatz zu den türkischen Kindern aus Deutschland sind die Figuren bei den türkischen Kindern aus der Türkei beweglicher (27,3 %). Dieses Resultat ist wieder ähnlich dem der deutschen Kinder.

(statisch = 0 / in Bewegung = 1)

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------------|
| (125) | (112) | (37) | (44) | (106) |
| 0 = 75 % | 0 = 78,4 % | 0 = 82 % | 0 = 90,9 % | 0 = 72,6 % |
| 1 = 25 % | 1 = 21,5 % | 1 = 16,8 % | 1 = 9 % | 1 = 27,3 % |

Tabelle 34: Bewegungsdarstellungen der Figuren

⁴⁹⁹ John-Winde, H. & Roth-Bojadzhiev G., 1993, S. 245.

FAZIT

Die Ergebnisse der türkischen und deutschen Kinderzeichnungen zeigen uns, dass die Nonverbale Kommunikation bzw. Gestik, Mimik, Blickkontakt und Bewegungsdarstellung der Geschlechter im Märchen verschieden interpretiert ist. Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Kinder bei diesen Gesichtspunkten fällt bei der Auswertung ins Auge. Die Zeichnungen der türkischen und deutschen Kinder geben uns einen deutlichen Hinweis darauf, wie eng die zeichnerischen Äußerungen der Kinder mit deren soziokultureller Lebenssituation verknüpft sind.⁵⁰⁰

21 % der Zeichnungen der türkischen Mädchen in Deutschland bevorzugen bei dem Gesichtspunkt „Gestik“ ein Frauenmodell, das bei deutschen Kinder kein einziges Mal zu sehen war, nämlich die Figuren mit den Armen wie ein Soldat. In der türkischen Kultur reflektiert diese Bewegungsdarstellung das brave, zurückhaltende Frauenmodell.

Obwohl die deutschen Jungen (30,7 %) und Mädchen (16,2 %), auch die türkischen Kinder (12,8 %) in der Türkei, die Gefühle der Figuren in Form eines neutralen Gesichts gezeichnet haben, bilden fast 100 % der türkischen Kinder in Deutschland die Gefühle der Figuren mit lächelndem Gesicht ab, was manchmal dem Kontext des Märchens widerspricht. Dies hängt damit zusammen, dass die türkischen Kinder in Deutschland zwischen 70% (Jungen) und 90 % (Mädchen) in ihren Zeichnungen nur die Konstellation König, Königin und Prinzessin abgebildet haben. Sie haben die Gefühle der Figuren im Märchen oberflächlich behandelt und das Märchen inhaltlich nicht richtig dargestellt.

Unter den Gesichtspunkten „Blickkontakt“ und „Bewegungsdarstellungen“ fallen wieder die türkischen Mädchen ins Auge. Während die deutschen Kinder zu 28 %, die türkischen Jungen 19% und die türkischen Kinder in der Türkei zu 37,6% ihre Figurendarstellungen mit Blickkontakt zeichnen, bilden die türkischen Mädchen in Deutschland ihre Figuren zu 95,4 % ohne Blickkontakt ab. Auch bei Bewegungsdarstellungen gelingt es den deutschen Kindern zwischen 21% (Mädchen) und 25 % (Jungen), den türkischen Jungen 17% und den Kindern in der Türkei zu 27 % die Konstellation der Figuren mit Bewegungsdarstellungen nachzuzeichnen. Aber die Zahlen sinken bei den türkischen Mädchen auf 9 %. Es kann sein, dass die Benimmordnung (s. S. 206) in der Gesellschaft die Kinder so beeinflusst, dass sie deshalb ihre Figuren nicht beweglicher und mit Blickkontakt zeichnen.

Eine wichtige Tendenz ist darin zu sehen, dass die türkischen Kinder aus Deutschland im Vergleich zur ihren türkischen Landsleuten aus ihrer abgekapselten Lebenssituationen nicht heraus kommen. Durch zwei unidentischen Kulturen leben sie unterschiedliche Dimensionen, mit denen wenig ausländischen Kinder zu Recht kommen. Diese unterschiedlichen Dimensionen greifen bei den ausländischen Schülerinnen/Schülern in alle Lebensräume ein. Besonders bei Bildungsprozessen kann man sie erkennen. Alle diesen Gesichtspunkten zeigen uns, dass die türkischen Kinder aus Deutschland die Lerninhalte in deutscher Sprache anders interpretieren als ihre deutschen Schulkameraden.

⁵⁰⁰ vgl. Schoppe, A., 1991, S. 223.

2.3.4 Farbauswahl

Während des Zeitraums, indem das Kind zeichnet, braucht es zwei Voraussetzungen: Erstens müssen die Ausdrucksmittel und Zeit gegeben sein und zweitens muss das Kind eine Anregung empfangen. Diese Ermunterung kann durch schreibende oder zeichnende Erwachsenen vermittelt werden oder auch durch Bilderbücher, Abbildungen in Bücher und durch Zeitschriften. In diesem Fall ist die Anregung der türkischen und deutschen Kinder ein Märchen, indem die wichtigen Personen des Märchens gezeichnet worden sind.⁵⁰¹

Farben üben auf Kinder einen starken sinnlichen Reiz aus. Daher entscheiden sich Kinder bei Zeichnungen fast immer für die farbige Gestaltung.⁵⁰²

Die Ergebnisse der Auswertung von türkischen und deutschen Kinderzeichnungen haben uns veranschaulicht, dass die Farbwahrnehmung und Darstellung von Farben bei den Kindern unterschiedlich sind. Bei Farbdarstellungen spielen soziokulturelle Aspekte eine große Rolle.

„Farben besitzen in Bilderwelt und Sprache einer Kultur eine wichtige Bedeutung. Menschen werden durch Farbwahrnehmung in ihrer Emotionalität und in ihrem Sozialverhalten beeinflusst.“⁵⁰³

In jeder Gesellschaft haben Farben ihren eigenen Symbolwert. Durch diese Farbsymbole der Kulturen werden Gefühle, Naturerscheinungen, Inhalte usw. kulturspezifisch ausgedrückt. Schon in früher Kindheit entwickeln Kinder ihre eigene Symboldeutung der Farben nach ihren kulturellen Wertvorstellungen.⁵⁰⁴

„Das Kind lernt schrittweise, mit Hilfe einer in Lernvorgängen erworbenen Spezifizierung der Farbwahrnehmung, konstante Farbuordnungen von unterschiedlichen Gegenständen und deren Details im Gedächtnis zu speichern, sie zu vernetzen und in der Zeichnungen darzustellen.“⁵⁰⁵

Daher haben die türkischen und deutschen Kinder probiert, ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen mit den Zeichnungen des Märchens zu verknüpfen. Jedes Kind hat versucht

⁵⁰¹ vgl. Reiß, W., 1996, S. 67.

⁵⁰² vgl. ders. S.72.

⁵⁰³ Seidel C., 2007, S. 123.

⁵⁰⁴ vgl. ders. S. 123-125.

⁵⁰⁵ ders. S. 125.

mit unterschiedlichen Farben sein Bild lebendig zu charakterisieren. Für mich war es wichtig, dass die Kinder ihre Bilder nach ihren eigenen Farbvorstellungen zeichnen können. Aus diesem Grund waren die Farben, die die Kinder in ihre Zeichnungen benutzt haben, nicht festgelegt. Jedes Kind in Deutschland hatte in seinem Mäppchen ungefähr zehn Farbtöne dabei. Mit diesen Farbtönen haben die Kinder ihre Vorstellungen mit ihrer eigenen Kreativität und Phantasie in ihren Zeichnungen ausgedrückt. Jedes Kind war die farbige oder unbunte Gestaltung freigestellt.

Bei den türkischen und deutschen Gruppen kann überstimmend ermittelt werden, dass die Kinder unterschiedliche Farben benutzt haben. Vierzehn Farbtöne (Gelb – Braun – Grau – Hellgrün – Dunkelgrün – Schwarz – Hellblau – Dunkelblau – Orange – Violett – Rosa – Rot – Hautfarbe – Hellrot) wurden verwendet. Ich habe jede Zeichnung detailliert analysiert und versucht aus diesen vierzehn unterschiedlichen Farbtönen drei dominante Farben festzustellen. Die Kinder sind in der Lage ihre Gedankenverknüpfungen mit dem Märchen mit unterschiedlichen Farben zu assoziieren. Die Assoziationen zu den Farben sind in Zusammenhang mit ihrem soziokulturellen feststehenden Symbolwert zu sehen. Aber es gibt leider keine überall anerkannte, gleichermaßen gültige Bedeutung bestimmter Farben in beiden Kulturen. Die Auszählung der Anzahl von dominanten Farben in den einzelnen Bildern ergibt folgende Verteilung:

Jungen (D)

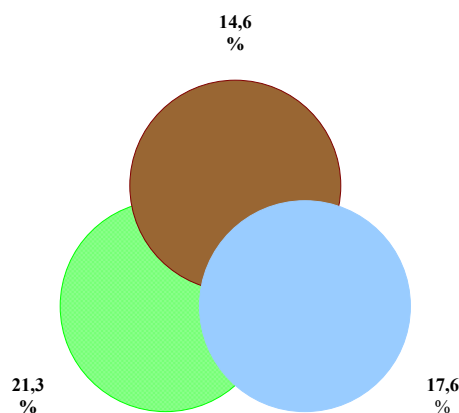


Abb. 32: Grün-Blau-Braun Farbkontraste als dominante Farbe

Wie diese Gewichtung zeigt, liegen bei etwa der Hälfte der Bilder der deutschen Jungen drei unterschiedlichen Farben vor, die dominant sind. Nämlich Braun (14,6%), Blau (17,6%) und Grün (21,3%). Bei der Auswahl dieser Farben versuchen die deutschen Jungen ihre Gefühlszustände zum Ausdruck zu bringen. Die Kinder haben sich nicht bewusst für diese Farben entschieden, sondern unbewusst, die Kinder wurden von ihren Gefühlen geleitet.⁵⁰⁶

⁵⁰⁶ vgl. Krenz, A., 2002, S. 93-94.

Warum die deutschen Jungen häufig diese Farben benutzt haben, kann man mit der Bedeutung der Farben offen legen. Die psychologische Bedeutung der Farben der Bilder in Kinderzeichnungen unterscheidet man wie folgt:

Blau: „Die Farbe Blau steht für den weiten Bereich des Fühlens und der Tiefe.“⁵⁰⁷ Falls im Bild Blau dominant ist, bedeutet das, dass sehr viel Selbstbeherrschung im Spiel ist.⁵⁰⁸

Grün: Die Farbe Grün steht für Natur, Gesundheit und Vitamine. Überall dort, wo die Farbe Grün beim Malen und Zeichnen gewählt wird, kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass bestimmte Entwicklungen entstehen und „etwas wächst“. ⁵⁰⁹ „In der Farbpsychologie wird Grün mit der Farbe des Frühlings und somit der Hoffnung assoziiert.“⁵¹⁰

Braun: Diese Farbe steht für Entspannung und Unkompliziertheit. „Es lindert die Verletzlichkeit und fördert das partnerschaftliche Verhalten, sowie Vertrauensbeziehungen.“⁵¹¹ Aber man darf nicht vergessen, dass diese Farben auch einen Zusammenhang mit dem Märchen haben. Damit man die Bilder nicht falsch interpretiert, muss man sie immer in diesem Kontext betrachten. Das Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ ist eine putzmuntere und witzig illustrierte Geschichte. Diese Geschichte geschah in der Natur am Rande des finsternen Waldes. Auch aus diesem Grund wählen die deutschen Kinder viele Gegenstände aus der Natur, wie Baum, Sonne, Gras, Himmel.

Mädchen (D)

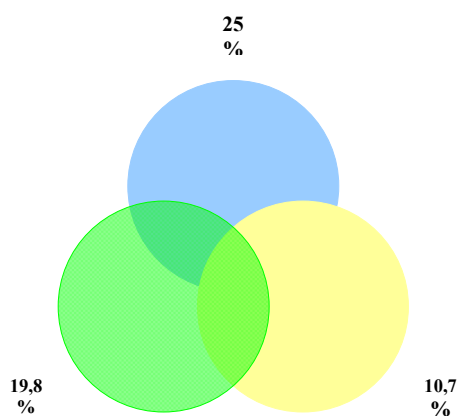


Abb. 33: Blau-Grün-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe

Insgesamt 55,5 % der deutschen Mädchen benutzen in ihren Zeichnungen die Farben Blau (25 %), Grün (19,8 %), Gelb (10,7 %). Besonders fällt beim Vergleich mit den deutschen Jungen auf, dass die deutschen Mädchen statt Braun die Farbe Gelb als dominante Farbe ausgewählt haben. Gelb wird in den Zeichnungen der deutschen Kinder mit dem Sonnenlicht verbunden. Auch wird Blau

⁵⁰⁷ Krenz, A., 2002, S. 95.

⁵⁰⁸ vgl. Magni, E.C.A., 1999, S. 101.

⁵⁰⁹ vgl. Krenz, A., 2002, S. 96

⁵¹⁰ Macieira, A., 2007, S. 7

⁵¹¹ ders. S. 5

mit Himmel und Grün mit dem Gras assoziiert. Die Farbe Gelb wirkt aktiv und reizvoll, aber auch in gewisser Weise gefährlich. Als Beispiel sei die Sonne genannt: „Sie kann an kalten Tagen wärmen, aber gleichzeitig kann auch die Intensität der Strahlen eine Gegend, ein Land verbrennen.“⁵¹² Diese Farben zeigen uns gewissermaßen, dass in den Zeichnungen von deutschen Mädchen das Naturleben im Mittelpunkt steht.

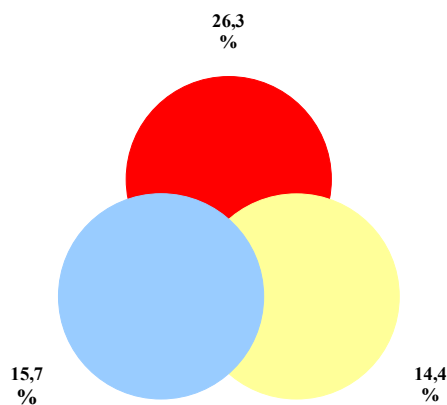


Abb. 34: Rot-Blau-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe

Jungen (T)

Die deutschen Schülerinnen/Schüler haben häufig als dominante Farben Grün und Blau ausgewählt. Die Farbe Braun war nur bei den Jungen dominant, Gelb dagegen bei den Mädchen. Bei den türkischen Kindern aus Deutschland sind die dominanten Farben Rot (26,3%), Blau (15,7%), Gelb (14,4%). Fast 60 % der türkischen Jungen haben diese Farben in ihren Zeichnungen benutzt. Im Gegensatz zu

deutschen Kinder steht die Farbe Rot im Vordergrund. Rot ist eine sehr aktive Farbe, sie drückt Lebendigkeit und Leben aus, gleichzeitig aber auch Verletzung. „Sie ist die Farbe der Liebe und auch die Farbe des Hasses.“⁵¹³ Es kann auch sein, dass die Kinder mit dem Rot etwas Besonderes ausdrücken wollten, wie ihre tiefe verdrängten Ängste oder Aggressionen.⁵¹⁴ Was hat es nun mit dieser Farbe auf sich, dass die türkischen Kinder sie so vorherrschend benutzt haben? Die Farbe Rot regt an. Aber die Farbe Rot regt nicht nur an, sondern regt auch auf.⁵¹⁵

„Rot begegnet uns als Farbe der Freude, der Bewegung und des Glücks, und zugleich enthüllt es uns seinen Schatten: Hinter der Lieblingsfarbe der Kinder steht die Farbe des Ego, der Korrektur, der Kontrolle und Autorität. Dieser Schatten stärkt nur die Auffälligkeit des Rots, nach dem die Kinder trotz allem gerne greifen.“⁵¹⁶

Die türkische Kultur legt viel Wert auf diese Farbe „Rot“. Im Laufe der türkischen Geschichte, wird die Farbe „Rot“ mit kulturellen Ereignissen und Symbolen verbunden. Zum

⁵¹² Krenz, A., 2002, S. 94.

⁵¹³ ders. S. 95.

⁵¹⁴ vgl. Seidel, C., 2007, S. 126.

⁵¹⁵ vgl. Vollmar, K., 1993, S. 12.

⁵¹⁶ ders. S. 36.

Beispiel trägt eine Nacht vor der Hochzeit in der „Henna Nacht“, die türkische Braut bei einem traditionellen Fest einen roten Schleier, der das Gesicht verdeckt. Diese rote Farbe steht als Symbol für die Liebe, für viele Kinder und Wohlstand. In der türkischen Flagge steht die rote Farbe für das Blut gefallener Türken, die ihr Leben für ihre Heimat ließen. Daher ziehen nach einem Spiel der Nationalmannschaft alle Türken etwas Rotes an. Durch diese Farbwahl in der Kleidung zeigen sie, dass sie Türken sind und stolz darauf sind, dazu zu gehören. Die rote Farbe wird so zum Zeichen der Sieger aller Art. Damit spiegelt die Farbe Rot aber auch die emotional-soziale Situation der Kinder wider. Unbewusst drücken die türkischen Kinder ihre Gefühle so aus, als ob sie mit dieser Farbe auffallen wollen.

In diesem Zusammenhang muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese Henna Nacht oder die türkische Flagge mit dem Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ keine Verbindung haben. Trotz allem haben sich rund 27 % der türkischen Jungen vom Gefühl her unbewusst für diese Farbe „Rot“ entschieden.

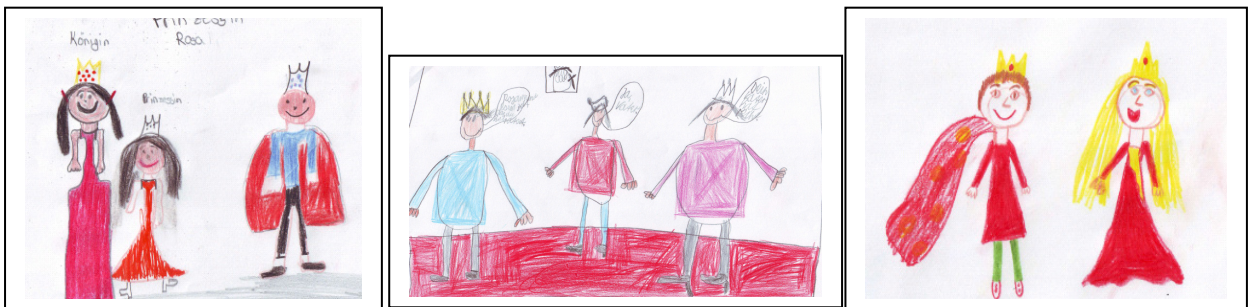


Abb. 35: Farbe „Rot“

Mädchen (T)

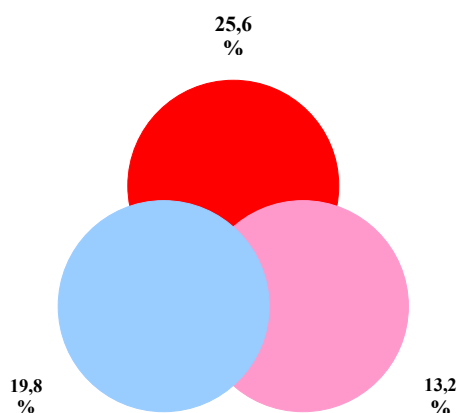


Abb. 36: Rot-Blau-Violett
Farbkontraste als dominante Farbe

Im Gegensatz zu den türkischen Jungen haben die türkischen Mädchen neben den Farben Rot und Blau auch die Farbe Violett häufig verwendet.

„Die Farbe Violett ergibt sich aus der Farbmischung von Rot und Blau. Einerseits ist im Violett der Widerspruch, andererseits das tiefe Fühlen verbunden. Sie ist eine wesentliche Farbe in der Frauen- und Friedensbewegung. Violett ist die Farbe des ‚Macht- haben- Wollens‘, der Machtnutzung und –ausübung.

Bezogen auf Kinderbilder fällt immer wieder auf, dass Kinder, die sich in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Ereignissen ‚ohnmächtig‘ fühlen, sich deutlich der Farbe Violett zuwenden. Sicherlich nicht mit der Absicht, Macht über andere im Sinn einer Bevormundung zu bekommen, sondern um sich in diesen besonderen Situationen mächtiger fühlen zu können, etwas mitzubestimmen, zu verändern und damit in ihrem Sinnen zu beeinflussen.⁵¹⁷



Abb. 37: Farbe „Violett“

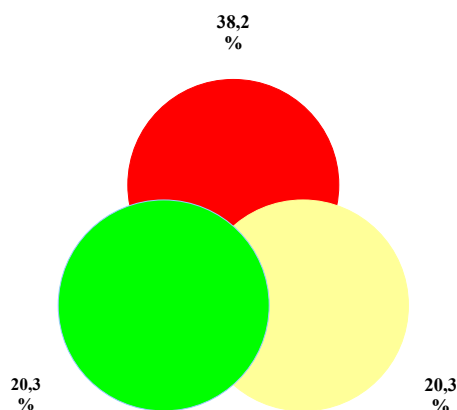


Abb. 38: Rot-Grün-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe

Jungen (T) + Mädchen (T) = in der Türkei

Die Farbe Rot ist bei den türkischen Kindern aus der Türkei, die beliebteste Farbe. 38,2 % haben diese Farbe benutzt und so gezeigt, dass sie mit ihren Landsleuten bei der Farbwahrnehmung - darstellung von Farben Ähnlichkeiten aufweisen. Aber mit der Farbwahl Grün (20,3%) haben sie gezeigt, dass sie auch mit deutschen Kindern harmonieren.

⁵¹⁷ Krenz,A., 2002, S. 97

FAZIT

Zusammenfassend zeigen uns die Ergebnisse, dass Farbwahrnehmung und Farbdarstellung der deutschen und türkischen Kinder unterschiedlich sind.

„Farbwahrnehmung und Darstellung von Farben sind eng mit emotionalen und subjektiv gefärbten Empfindungen verknüpft.“⁵¹⁸

Blau-Grün-Kontraste sind bei den deutschen Kindern bevorzugt. Die Farben Blau und Grün sind mit der Natur verbunden. Blau steht für den Hintergrund, die Erde, den Boden, einen See und auch für den freien Himmel.⁵¹⁹ Grün steht auch für die Natur bzw. für das Gras. Wenn wir die Szenen des Märchens betrachten, dann können wir sehen, dass das Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ auch in wilder Natur stattfindet. So haben die deutschen Kinder bewusst oder unbewusst diese Farben ausgewählt, die mit der Natur zu tun haben.

Im Vergleich mit den Schulkameraden hat fast ein Viertel der türkischen Kinder (Mädchen 19,8% - Jungen 15,7%) ebenfalls die Farbe Blau verwendet. Aber im Unterschied zu deutschen Kindern haben die türkischen Kinder aus Deutschland eng verbunden mit emotionalen und subjektiven Sinneseindrücken das Märchen gemalt. Interessanterweise sind die Zeichnungen der türkischen Kinder stark an der Farbe Rot orientiert. Die Prozentzahlen liegen bei türkischen Kindern, die in Deutschland in die Schule gehen zwischen 26,3 % (Jungen) – 25,6 % (Mädchen). Die Prozentzahlen steigen in der Türkei, 38,2 % der türkischen Kinder haben die Farbe Rot dominant verwendet.

⁵¹⁸ Seidel, C., 2007, S. 122.

⁵¹⁹ vgl. Magni, E.C.A., 1999, S. 101.

2.3.5 Bildgegenstände

Die türkischen und deutschen Kinder haben in ihren Zeichnungen Farben unterschiedlich wahrgenommen und auf unterschiedliche Art und Weise dargestellt. In diesem Abschnitt möchte ich herausfinden, welche Bildgegenstände neben König, Königin und Prinzessin die Kinder gezeichnet haben, um so den Hintergrund ihrer Bilder zu verdeutlichen. Das Spektrum von Bildgegenständen, die die Kinder verwendet haben, ist sehr groß. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick:

| | | | | | | | |
|---------|-----|---------------|------|--------------|------|---------|------|
| keine | (1) | Haus | (9) | Lampe | (17) | Ast | (25) |
| Sonne | (2) | Teppich | (10) | Tisch | (18) | Pferd | (26) |
| Baum | (3) | Brunnen | (11) | Sessel | (19) | Turm | (27) |
| Wolken | (4) | Burg | (12) | Kronleuchter | (20) | Kommode | (28) |
| Möwe | (5) | Ballon | (13) | Marinenkäfer | (21) | Flagge | (29) |
| Blume | (6) | Gardine | (14) | Gras | (22) | | |
| Schloss | (7) | Fluss | (15) | Vogel | (23) | | |
| Fenster | (8) | Schmetterling | (16) | Tür | (24) | | |

Tabelle 35: Das Spektrum von Bildgegenständen

Wie man sieht, haben die Kinder neben Menschen noch weitere Objekte verwendet. In der Tabelle sind sie in ihrer prozentualen Verteilung bei den Kindern aufgelistet:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|----------------|----------------|-------------|-------------------------------|
| (141) | (132) | (38) | (45) | (157) |
| 1 = 56 % | 1 = 48,4 % | 1 = 63,1 % | 1 = 62,2 % | 1 = 36,9 % |
| 2 = 8,5 % | 2 = 18,9 % | 2 = 13 % | 2 = 4,4 % | 2 = 7,6 % |
| 3 = 14,8 % | 3 = 12,1 % | 4 = 7,8 % | 4 = 4,4 % | 3 = 8,9 % |
| 4 = 3,5 % | 4 = 4,5 % | 6 = 5,2 % | 6 = 8,8 % | 4 = 4,4 % |
| 5 = 2,1 % | 5 = 2,2 % | 7 = 7,8 % | 7 = 11,1 % | 5,18,26 = 1,9 % |
| 6 = 5,6 % | 6 = 9,8 % | 12 = 7,8 % | 13 = 4,4 % | 6 = 15,2 % |
| 7 = 14,1 % | 7 = 14,3 % | 24,19,10 = 1 % | 18 = 4,4 % | 7 = 5 % |
| 8 = 2,1 % | 8 = 1,5 % | | 19 = 4,4 % | 9 = 20,3 % |
| 11 = 1,4 % | 9 = 4,5 % | | 27 = 4,4 % | 29 = 3,1 % |
| 12 = 6,3 % | 11 = 3,7 % | | 20 = 3 % | 27,13,20,16,24 = 1 % |
| 22 = 7 % | 12 = 4,5 % | | | |
| | 16 = 2,2 % | | | |
| | 22 = 10,6 % | | | |
| | 23 = 1,5 % | | | |
| | 25,15,21 = 1 % | | | |

Tabelle 36: Verteilung der Bildgegenstände auf den Zeichnungen

Alle diese Bildgegenstände sind in unterschiedlicher Weise von den Kindern benutzt worden. Fast 56% der deutschen Jungen und 48,4 % der Mädchen haben keine Bildergegenstände für den Hintergrund ihrer Bilder eingesetzt. Diese Zahl nimmt bei türkischen Kindern aus Deutschland zu ,63 %, und bei den türkischen Kindern aus der Türkei sinkt die Zahl auf 36,9 %.

Die deutschen Schüler stellen als Hintergrund besonders Baum (14,8 %), Schloss (14,1%) und Sonne (8,5 %)dar.



Abb. 39: Bildgegenstände (Baum, Schloss, Sonne)

Auf den Bildern der deutschen Schülerinnen kann man neben Menschen Sonne (18,9 %), Schloss (14,3 %), Baum (12,1%) sehen. Zusätzlich haben die Mädchen Gras (10,6 %) als Hintergrund abgebildet.



Abb. 40: Bildgegenstände (Baum, Schloss, Sonne, Gras)

Während sich die deutschen Kinder bei zusätzlichen Bildgegenständen überwiegend auf Naturerscheinungen beschränken, zeichnen die türkischen Kinder daneben weitere Objekte, die sich nicht in der Natur finden, sondern zu Hause, zum Beispiel Teppich, Tisch, Gardine, Sessel und Kommode usw. Dies begründet sich aus dem kulturellen Unterschied der in Deutschland lebenden Kinder. In den türkischen Familien in Deutschland haben materielle Gegenstände einen hohen Stellenwert und sind Zeichen des Prestiges. Diese Einstellung wird auch an die Kinder weitergegeben. Es ist zu beobachten, dass es unter den türkischen

Familien in Deutschland kaum Gebundenheit zur Natur, sondern eher zu materiellen Gegenständen gibt. Ein Haus, eine Wohnung ist der Mittelpunkt der Familie und soll den Reichtum widerspiegeln. Je besser die Wohnung eingerichtet ist, desto überlegener sind sie anderen gegenüber. Somit zeigt sich, dass versucht wird, sich mit materiellen Gegenständen einen Platz in der Gesellschaft zu verschaffen. Außerdem sind diese Familien zum größten Teil Arbeiterfamilien, die ihr Geld hart erarbeiten. Was dazu führt, dass erworbene Möbel, Häuser usw. auch „gut behandelt“ werden müssen und eine hohe Wichtigkeit haben. Das wird immer wieder den eigenen Kindern vermittelt, z.B. mit Aussagen wie: „Dein Vater arbeitet schwer, damit wir uns das leisten können.“ Es ist auch zu beobachten, dass die türkischen Mütter, die meist Hausfrauen sind, zum größten Teil ihre Zeit mit Hausputz und der Pflege des Mobiliars verbringen, was wiederum die Kinder prägt und zu der Einstellung führt, dass diese Gegenstände eine hohe Wichtigkeit in ihrem Leben haben.



Abb. 41: Bildgegenstände (Teppich, Tisch, Gardine, Sessel und Kommode usw.)

Die türkischen Kinder aus der Türkei bilden sowohl die Naturgegenstände als auch die Bildgegenstände von zu Hause ab. Auffallend ist, dass nur türkische Kinder aus der Türkei neben diesen Gegenständen auch Pferde (1,9 %), Häuser (20,3%) und Flaggen (3,1%) gezeichnet haben.

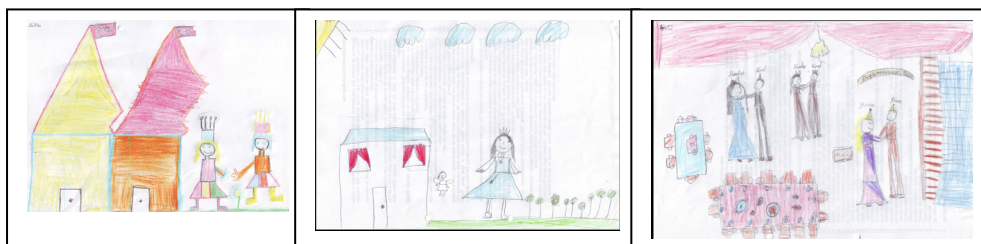


Abb. 42: Bildgegenstände (Flagge, Häuser usw.)

2.3.6 Repräsentationsformen für Frisur

Haarfarben





| | | | | |
|------------------------------|---|---|--|---|
| |  |  |  |  |
| Deutsche Jungen | 48,2 % | 15,9 % | 26 % | 10,5% |
| Deutsche Mädchen | 54,9 % | 13, 7% | 7,9% | 21% |
| Türkische Jungen | 24,2 % | 54,5 % | - | 14 % |
| Türkische Mädchen | 45,2 % | 33,3 % | - | 16,6 % |
| Jungen/Mädchen in der Türkei | 35,6 % | 60,9 % | 6,8 % | 11,4 % |

Tabelle 37: Haarfarben der Rosamund

Bei der Betrachtung der Haarfarben der Rosamund fällt bei den deutschen Jungen auf, dass sie zu 45,2 % blond bevorzugt haben. Der blonden Haarfarbe folgen mit sinkenden Prozentzahlen rote (26 %), schwarze (21,9 %), und braune Haare (20,5%). Die deutschen Mädchen favorisieren wie die deutschen Jungen blonde Haarfarben (54,9 %) aber auch braune Tönen (31%). 28 % der deutschen Mädchen wählten rote (13,9%) und schwarze (13, 7%) Haare.

Während deutsche Kinder blond als Haarfarbe wählen, bevorzugen die türkischen Jungen schwarz (54,5 %), allerdings gibt es ebenfalls blonde (24,2 %) und braune Haare. Der Trend wiederholt sich bei den türkischen Mädchen. Sie benutzen in erster Linie wie ihre deutschen Mitschüler die Farbe gelb (45,2 %) als Haarfarbe. Dann folgen schwarze (33,3 %) und braune Haare (16,6 %).

Sieht man sich die gesamten Haarfarben der Rosamund bei den türkischen Kindern aus Deutschland an, so blieb bei ihnen alles auf blonde, schwarze und braune Haare beschränkt. Kein einziges türkisches Kind hat Rosamund mit roten Haaren dargestellt.

Auffallend zeichnen die türkischen Schüler/innen, die in der Türkei leben, Rosamund mit unterschiedlichen Haarfarben, auch mit roten Tönen. Die Kopfzeichen werden zu 60,9 % mit schwarzen Haaren gezeichnet, zu 35,6 % mit blonden Haarfarben, zu 11,4 % mit braunen und zu 6,8 % mit roten Farben.

Überblickartig lassen sich die Unterschiede – unter den oben beschriebenen statistischen Vorbehalten – wie folgt zusammenstellen: Bei diesem Aspekt, Repräsentationsformen der Frisur, reagieren die Kinder meiner Meinung gemäß national-kulturellen Mustern. Da die Deutschen im Allgemeinen blond und blauäugig sind und die Türken umgekehrt schwarze Haare haben und schwarzäugig sind, assoziieren die türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler diese Realität mit den Figuren im Märchen

Bartdarstellungen





| | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |
| Deutsche Jungen | 65,7 % | 6,8 % | - | 11 % |
| Deutsche Mädchen | 88,9 % | - | - | 9,8 % |
| Türkische Jungen | 72,5 % | 12 % | 9 % | - |
| Türkische Mädchen | 73,8 % | 7 % | 7 % | - |
| Jungen/Mädchen in der Türkei | 92 % | - | - | - |

Tabelle 38: Männerdarstellungen

Hier lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Die deutschen Jungen bevorzugten zu 65,7% Männer ohne Bart. 11 % der männlichen Figuren tragen in den Darstellungen Kinnbärte, meist keilförmig. Neben Kinnbärten tragen die Männer auch Schnurrbärte, 6,8 %. Bei 88,9 % wird den Männerzeichen bei den deutschen Mädchen kein Bart zugeordnet. Zu 9,8 % sind die Männerfiguren mit Kinnbart gezeichnet worden. Daher können wir sagen, dass die deutschen Mädchen weder Schnurrbart noch Vollbart in ihren Zeichnungen bevorzugen.

Bei den türkischen Probanden in Deutschland sind folgende Ergebnisse zu verzeichnen: Die türkischen Jungen zeichnen die Männerdarstellungen in den Zeichnungen zu 72,5 % ohne Bart. Sie stellen die Männer zu 12 % mit Schnurrbart und zu 9 % mit Vollbart dar. Die keilförmigen Bartformen kommen bei den türkischen Jungen nicht vor. Im Gegensatz zur deutschen Gruppe sind die männlichen Figuren bei den türkischen Mädchen auch nicht mit Kinnbart dargestellt, sondern zu 73,8 % ohne Bart und zu 7 % mit Schnurrbart und Vollbart.

Der Schnurrbart und Vollbart sind vor allem im Islam als Sunna zu deuten. Sunna sind die religiösen Tätigkeiten, die der Prophet Muhammed selber durchgeführt, getan, befohlen oder empfohlen hat. Diese Verhaltenweisen des Propheten Muhammed, in diesem Fall, einen Vollbart zu tragen, ist ein nachahmenswertes Beispiel für die Muslime. Es ist für sie sehr wichtig, dem Weg des Propheten zu folgen und ihn nachzuahmen, um den ewigen Frieden im Jenseits zu erreichen. Somit geben die Väter, Großväter, Onkel usw. die dieser Sunna folgen, auch in der Familie diesen Glauben weiter. Die Kinder werden dadurch geprägt, da dies in den Familien thematisiert wird. Es wird als etwas Positives gedeutet, so dass die Kinder dies durch ihre Zeichnungen verdeutlichen möchte.

Beide Vergleichsgruppen bevorzugen in ihren Zeichnungen unterschiedliche Bartmodelle für ihre männlichen Figuren. Aber bei den Probanden aus der Türkei nimmt die Zahl der männlichen Figuren ohne Bart zu 92 % zu. Kein einziges türkisches Kind bildet sein Menschzeichen weder mit Schnurrbart noch Vollbart und Kinnbart ab.

2.3.7 Spezielle kulturelle Gegebenheiten

Bei allen Gesichtspunkten haben wir gesehen, dass besonders die türkischen Schüler/innen, die in Deutschland leben, sich in ihren Zeichnungen die Darstellungen mit Hilfe einer kulturell bedingten Bildsprache ausgedrückt haben. Aber es gibt sowohl deutsche als auch türkische Kinder, die in den Zeichnungen spezielle kulturelle Gegebenheiten gezeichnet haben. Der Anteil dieser Kinder ist sehr gering. Trotz allem sind diese Abbildungen meines Erachtens ein Beweis dafür, dass Kinder bei der Bearbeitung des Märchens den Inhalt mit ihrer Kultur verknüpfen. Daher werde ich diese kulturellen Konkretionen mit nachfolgenden Beispielen veranschaulichen:

Hennin:



Abb. 43: Hennin

Bei diesen beiden Bildern haben die deutschen Schüler die Rosamund mit einer Kopfbedeckung in Form eines hohen, spitzen Kegel gezeichnet. Von der Spitze fällt ein langer Schleier herab. Diese Kopfbedeckung nennt man Hennin. Der Hennin war von 1385 an eine etwa 100 Jahre in ganz Europa übliche Kopfbedeckung von Frauen des Adels – und Bürgerstandes.

„Die Einführung des zuckerhutförmigen Hennis schrieb man der durch ihre Vorliebe für extravagante Kleidung bekannt gewordenen Königin Isabeau zu, der Gemahlin Karls V. von Frankreich. Wahrscheinlich wurde der Hennin aus dem Orient übernommen, wobei auch er dem allgemeinen Zug zur Übertreibung der Formen unterlag. Aus Kleiderordnungen erfährt man, dass er von den vornehmsten Damen einen Meter, von Bürgerfrauen 50 bis 60 Zentimeter hoch getragen werden durfte.“⁵²⁰

Natürlich kann man sagen, wie H.-G. Richter es tat, dass diese Kinder durch visuelle Medien beeinflusst worden sind.

⁵²⁰ Thiel, E., 1985, S. 134.

„Die gegenwärtig offerierten Bildnereien von Heranwachsenden/Jugendlichen sind von spezifischen, medial vermittelten, rasch wechselnden kulturellen Vorbildern mitbestimmt.“⁵²¹

Man muss aber auch berücksichtigen, dass diese Phänomene nur in der Wahrnehmungswelt der deutschen Kinder zum Vorschein gekommen sind. Im Gegensatz zur türkischen Kultur pflegt man die Traditionen in der deutschen Kultur durch das Anziehen dieser Kleidung auch heute, wie zum Beispiel auf Ritterfesten. So halten die Deutschen die historischen Traditionen am Leben und beleben sie wieder.

Bayrische Tracht:



Abb. 44: Tracht und Dirndl

Diese zwei Zeichnungen stammen von Kindern aus Deutschland. Bei diesen Beispielen haben wir es mit Motiven zu tun, die typisch bayerisch sind. Das Paar wird in typisch bayerischer Tracht, mit der Lederhose, mit dem Dirndl und mit der Mütze gezeichnet. Diese Darstellungen mit bayerischer Tracht unterscheiden sich in der Darstellung der Kleidung sehr deutlich von türkischen Zeichnungen.

⁵²¹ Richter, H.G., 2001, S. 15.

Muska:



Abb. 45: Muska

Das Bild stammt von einem türkischen Jungen und verschaulicht einen Mann mit einem Schwert. Obwohl der Held des Märchens Prinzessin Rosamund ist, stellt der Junge ihn als Prinz dar. Das Besondere an der Darstellung dieses Jungen ist die Kette, die man auf Türkisch „Muska“ nennt. Muska ist die Bezeichnung für ein Amulett oder einen Talisman. Es besteht aus einzelnen Versen /Sure aus dem Koran, die man auf Arabisch schreibt und zu einem Dreieck zusammenfaltet. Es wird meistens mit Leder überzogen und als Kette am Hals getragen. Die Muska schützt seinen Besitzer vor bösen äußeren Einflüssen. Meines Erachtens hat der Zeichner dieses Bildes die im Märchen vorkommende Gefahr erkannt und mit dem Muska verknüpft, weil der Held des Märchens sich reihenweise mit Drachen, Riesenwürmern und schwarzen Rittern schlagen musste. Daher brauchte der Held den Schutz seiner Kette. Diese Kette ist ein Beispiel für eine kulturspezifische Gegebenheit.

Schnabelschuhe:



Abb. 46: Schnabelschuhe

Die Redensart „auf großem Fuße leben“ ist auf die mittelalterliche Schuhmode zurückzuführen. Diese Fußbekleidung, die von einem deutschen Jungen gezeichnet worden ist, heißt Schnabelschuh. Diese Schuhe stopfte man vorn mit Baumwolle aus. Zunächst war der Schnabelschuh nur dem Adel vorbehalten, aber schon bald wurde er von Geistlichen, sogar von Handwerkern und Bauern getragen. Die Länge der Schuhspitzen lagen je nach Stand fest, so maß sie zum Beispiel

bei Fürsten 2 ½. Fuß, bei einfachen Rittern, 1 ½.⁵²²

⁵²² vgl. Thiel, E., 1985, S. 129.

Narrenfigur:

**Abb. 47:** Narrenfigur

Dieses kulturspezifische Bild ist von einem deutschen Mädchen gezeichnet worden. Es zeichnet eine Narrenfigur als Hauptfigur.

Im Mittelalter war diese Figur ein Spaßmacher, der für Unterhaltung sorgte. Sie stellten sich immer dumm oder tölpelhaft an, sie trieben Scherze und erinnerten als Hofnarren den Herrscher an die Vergänglichkeit.

FAZIT

Interessanterweise führen einige Ergebnisse der Untersuchung, dazu, die Ausgangshypothese zu modifizieren. Zwar malen und beschreiben die türkischen Kinder – im Unterschied zu ihren deutschen Klassenkameraden – in den Augsburger Schulen die Familiensituationen in Konformität zu ihren Vorstellungen eines „türkischen Miteinanders in der Familie“, wodurch sie angenommene kulturbedingte Verstehensformen bestätigen – sogar so weitgehend, dass sie den Inhalt verfälschen“. Nicht aber so bei den türkischen Kindern, die in der Türkei zur Schule gehen. Diese zeigen ein viel differenziertes Bild an Interpretationen, bei denen mehr Freiheit zur „richtigen“ Interpretationen aufscheint.

3. Bildergeschichte

Dieser letzte Teil meiner Untersuchung befasst sich mit einer Bildergeschichte von E.O. Plauen. Bildergeschichten sind ein sehr wichtiges und wertvolles Hilfsmittel für Kinder. Sie bieten allen Schülern Stoff zum Erzählen, was besonders wichtig für sie ist. Die Kinder bekommen durch diese Bildergeschichten die Möglichkeit, sich spontan zu artikulieren. Daher kann man aus den Erzählungen der Kinder herauskristallisieren, ob die Kinder die Zusammenhänge und den roten Faden der Bilder erkannt haben und wie sie das Geschehen zwischen den Bildern bearbeitet haben.⁵²³

Für meine Untersuchung habe ich eine Bildergeschichte von E.O.Plauen ausgewählt, weil seine Geschichten immer von einem Vater und seinem kleinen, frechen Sohn handeln, die mit ganz alltäglichen Problemen kämpfen. Im Fokus dieser Geschichten steht immer die Alltagskultur. Es geht um unterschiedliche Problemsituationen, die der Vater und der Sohn bewältigen müssen. Die beiden Hauptfiguren der Geschichte zeigen uns, wie sie am Alltag handeln, wie sie denken und fühlen.

Dementsprechend habe ich mit Hilfe der Bildergeschichte versucht zu klären, wie die deutschen und türkischen Grundschülerinnen/Schüler ihre eigene Alltagskultur mit diesen Bildern verknüpfen können. Aufgrund der Migrationsbewegungen kommen z.B. in den westlichen Gesellschaften unterschiedliche Kulturen zusammen und bilden eine multi-kulturelle Mischung. Obwohl jedes ausländisches Kind in der Schule eine Gemeinschaftsgruppe mit deutschen Kindern bildet, praktiziert es zu Hause seine eigene Kultur.

Hier ist es für mich wichtig, die Vielfalt der Tatsachen, die im Leben von türkischen Familien von Bedeutung sind, zu erkennen und so die Ursachen und kulturelle Zusammenhänge zu erfassen. Im Mittelpunkt dieses Teils meiner Arbeit stehen die Eltern – Kind – Beziehungen bzw. Vater – Sohn Beziehungen im Alltag der Migrantenfamilien. Wie also die türkischen Kinder im Vergleich zu den deutschen Kindern in ihrem eigenen Kulturkreis im Alltag handeln und ob die soziokulturellen Gewohnheiten, besonders die soziokulturellen Werte, die

⁵²³ Vgl. Lassert, U., Jahrgangsstufen 3/4, S. 4.

sie in ihren Lebensverhältnissen erwerben, zu fehlerhaften Deutungen der Lerninhalte in der Schule führen.

„Nämlich wird die Persönlichkeit eines jeden Kindes folglich durch die entsprechende Kindheitssphäre, in der es sich bewegt, geprägt.“⁵²⁴

Vor allem zielte ich darauf ab, die Erziehungsstile türkischer und deutscher Vätern gegenüber ihren Söhnen festzustellen, weil bei der Betrachtung der kulturellen Hintergründe auffällt, dass in der türkischen Kultur der Vater – Sohn – Beziehung eine sehr große Bedeutung zukommt.⁵²⁵ In diesem Zusammenhang spielen die unterschiedlichen Werte, Einstellungen, Verhaltenweisen der deutschen und türkischen Familien eine sehr große Rolle. Wichtig ist, die Vater– Sohn - Beziehung in den türkischen und deutschen Familien nicht von vorneherein aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie zu bewerten, sondern die spezifischen kulturellen Rahmenbedingungen der Erziehungsstile der Väter bzw. bei ihnen vorherrschende innere Haltungen gegenüber ihren Söhne zu evaluieren.

3.1 Ein allgemeiner Überblick über den sozialen Wandel der türkischen Familien in Deutschland

Nach Statistisches Bundesamt (2009) betrug im Jahr 2007 die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland 15,4 Mio. Die Folgen der Migrationsprozesse haben nicht nur die deutsche Gesellschaft umgewandelt, sondern auch die Migrantinnen und Migranten selbst. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich aus einem traditionell monokulturellen Rahmen zu einer multikulturellen Gesellschaft gewandelt.⁵²⁶ Zu den größten Migrantengruppen in Deutschland gehören, neben anderen, die türkische Migranten. Eine Statistik zeigt, dass nach neuesten Zählungen drei Millionen Muslime in Deutschland leben, davon sind 80% türkischer Herkunft.⁵²⁷

„Nach muslimischer Vorschrift gekleidete Frauen gehören zum Alltagsbild auf der Straße. Im Schulsystem sind die religiösen Belange muslimischer Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu übergehen.“⁵²⁸

⁵²⁴ Schoppe, A., 1991, S. 8.

⁵²⁵ vgl. Rottacker, J.& Akdeniz, Y., 2000, S. 11.

⁵²⁶ vgl. Kelek, N., 2002, S. 13.

⁵²⁷ vgl. ders. S. 13.

⁵²⁸ ders. S. 13.

In diesem Zusammenhang möchte ich im Folgenden die Veränderungen der türkischen Familien von der ersten bis zur jetzigen Generation kurz zusammenfassen, damit man eine Basis für die Untersuchung der Bildergeschichten der Schülerinnen/Schüler gewinnen kann. Die türkischen Migrantenfamilien von der ersten Generation bis heute sind in alle Bereichen des Lebens aufgestiegen und Teil der Mehrheitsgesellschaft geworden.⁵²⁹ Obwohl sie in einigen Bereichen des Lebens aufgestiegen sind, haben sie sich auch in einigen Bereichen des Lebens absichtlich zurückgehalten. Trotz der Änderungen in allen Bereichen des Lebens sind einige soziokulturelle Werte und Normen durchgehend gepflegt worden.

Die Angehörigen der ersten Generation der Türken waren in den 1960er Jahren einfache Lohnarbeiter. 1970 begannen in unterschiedlichen Bundesländern die bundesweit ersten Ausländerberatungsstellen des DGB ihre Arbeit. Schon in den 1970ern machten sich die ersten Türken selbstständig, eröffneten Reisebüros für Flüge in die Türkei, Dolmetscherbüros, Imbisse, Schneidereien oder Kfz-Werkstätten. Seit Ende der 1980er Jahre steigt die Zahl türkischer Unternehmer in Deutschland. Zum Beispiel gab es in den 1990er Jahren in Berlin einen Gründerboom. Allein zu dieser Zeit entstanden etwa 500 türkische Geschäfte. Die überwiegende Mehrheit der türkischen Unternehmer stammt aus der zweiten Generation, ihr Durchschnittsalter liegt bei 43 Jahren.⁵³⁰ Besonders nach Zentrum für Türkeistudien 2005 sind in den Branchen Einzelhandel (26,5 %), Dienstleistung (23,5 %) und Gastronomie (19,2 %) die türkischen Unternehmer sehr erfolgreich.⁵³¹ Eigentlich kamen die Arbeitsmigranten am Anfang nach Deutschland, um sich mit dem hier Ersparten eine Existenz in ihrer Heimat aufzubauen. Aufgrund dieser primär ökonomischen Motivation neigten sie dazu, sich die Rückkehr offen zu halten. Aber die Perspektive hat sich mit der Zeit geändert.

Treibel (1999) weist ausdrücklich darauf hin: „[...] Eltern und/oder Großeltern dürften zumeist noch von der Vorstellung eines zeitlichen begrenzten eigenen Projektes ökonomischer Verbesserung in der Fremde geprägt gewesen sein, an dessen Abschluss die Rückkehr in die Heimat stehen sollte, wo die Ersparnisse das Startkapital für ein wirtschaftlich gesichertes Leben sein sollten.“⁵³²

⁵²⁹ vgl. Greve, M. & Kalbiye, N.O. , 2008, S.6.

⁵³⁰ vgl. ders. S.14-15.

⁵³¹ vgl. Greve, M. & Kalbiye, N.O. , 2008, S.15.

⁵³² Kelek, N., 2002, S. 18

So hat sich die Rückkehrorientierung der Vorgeneration als unrealistisch erwiesen.⁵³³

Auch die Männer und Frauenrollen in der türkischen Gesellschaft in Deutschland haben sich grundlegend verändert, wie zum Beispiel die Untersuchung von Werner Schiffauer aus dem Jahr 1991 zeigt. Der Ethnologe Werner Schiffauer hat in einem anatolischen Dorf mit acht Arbeitsmigrantinnen und -migranten eine Langzeit-Studie durchgeführt. An den Ergebnissen seiner Untersuchung kann man sehen, wie die türkischen Migrantinnen und Migranten ihre Haltungen und Werte unter bestimmten Perspektiven verändert haben. Sein Ausgangspunkt ist die Struktur der bäuerlichen Gesellschaft. Im ländlichen Raum gibt es keine Individualität wie in städtischer Umgebung und der gesellschaftliche Druck ist sehr stark. In der Moderne werden die Beziehungen instrumentalisiert, d.h. die Menschen werden zu dem Zwecke benutzt, um ein eigenes Ziel zu erreichen. Diese Regel gilt auch für die Arbeitsgesellschaft. Man erwartet z.B. von Eheleuten Anpassung an die Strukturen der Arbeitsgesellschaft. Die Regel, die in der Dorfgemeinschaft funktioniert, z.B. die Frau darf nicht arbeiten, wird in der Arbeitsgesellschaft nicht funktionieren.

„Schiffauer belegt in seiner Fallstudie, wie hier anhand einiger Beispiele dargelegt, einen erkennbaren Wandel im Orientierungs- und Wertesystem der Migranten im Vergleich mit den traditionellen ethnischen Mustern in der Herkunftsgesellschaft.“⁵³⁴

Deswegen haben sich die Denkweisen der türkischen Männer über Männer und Frauenrollen in Einwanderungsgesellschaft mehr oder weniger geändert. Von der ersten Generation ab waren die Lebenswelten von Männern und Frauen nicht weitgehend getrennt, wie in der Türkei. Die türkischen Frauen haben in Deutschland mehr oder weniger gearbeitet, um Geld zu verdienen. Heutzutage führen die türkischen Frauen ein modernes, europäisches Leben. Natürlich gibt es auch konservative türkische Frauen, die ein solches modernes Leben ablehnen. Ebenfalls im Unterschied zu ihren Eltern haben sich die türkischen Migrant*innen Jugendlichen an die deutsche Gesellschaft teilweise angepasst und fühlen sich mit Deutschland verbunden. Die türkische Heimat ihrer Eltern ist für sie meist ein Urlaubsland.

⁵³³ vgl. Kelek, N., 2002, S. 18.

⁵³⁴ ders. S. 42.

„Zum Großteil hier geboren, überwiegend in traditionellen türkischen Familienzusammenhängen groß geworden, besuchen sie die deutschen Bildungseinrichtungen, leben mit und in der modernen Jugendkultur, bestimmt von Medien- und Konsumorientierung.“⁵³⁵

Auch sind türkische Namen im deutschen Fernsehen alltäglich geworden: Schauspielerinnen in Soaps (Sila Sahin, Tayfun Baydar) und Fernsehfilmen (Sibel Kekilli), Nachwuchssänger in Casting-Shows (Bahar Kizil), Comedians (Kaya Yanar, Django Asül), Moderatoren (Gülcan Karahanci, Nazan Eckes) usw.⁵³⁶

Im Jahre 2004 erhielt Fatih Akin für seinen Film „Gegen die Wand“ als erster deutscher Film nach 18 Jahren den Goldenen Bären der Berliner Filmfestspiele.⁵³⁷ Diese allgemeinen Beispiele zeigen uns, dass die Türken in Deutschland in einigen Bereichen in der Integration Erfolg haben. Auch können wir an diesen Teilaspekten sehen, dass sich die türkischen Einwohner in Deutschland im Großen und Ganzen geändert haben und die Klischees über „die türkischen Menschen, die zwischen deutscher und türkischer Kultur hängen“ überwunden haben.

„[...] Migranten, die durch Herkunft aus einer vorindustriellen, traditionellen Gesellschaft geprägt sind, mit den Anforderungen, denen sie von Seiten der modernen Einwanderungsgesellschaft auf struktureller Ebene ausgesetzt sind.“⁵³⁸ (Bukow & Llaryora, 1988)

3.2 Die Sinneswandlung der türkischen Familien in ihrer eigenen Kultur

Rein rechnerisch leben heute bereits Kinder der vierten Generation türkischer Migranten in Deutschland. Von der ersten bis zur jetzigen Generation hat sich natürlich wie man oben schon sieht, vieles geändert. Die Eltern der zweiten Generation sind jetzt um die 40 – 50 Jahre alt. Sie waren die ersten Kinder, die sich durch die strenge Erziehung ihrer Eltern immer in zwei Kulturen gedrängt fühlten. Nach Kehl (1994) hat sich natürlich nach der zweiten Generation die Familienstruktur der türkischen Familien gewandelt und die gegründeten Familien trennen sich von der Ursprungsgruppe.⁵³⁹

⁵³⁵ Kelek, N., 2002, S. 18.

⁵³⁶ Greve, M. & Kalbiye, N.O., 2008, S. 18.

⁵³⁷ vgl. ders. S. 6.

⁵³⁸ Kelek, N., 2002, S. 37.

⁵³⁹ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 13.

In einer Untersuchung von İlhami Atabay sind unterschiedliche Ehepaare interviewt worden. Die Grundidee dabei war, die Unterschiede zwischen ihnen in Bezug auf Tradition und Assimilation herauszustellen. Atabay stellte drei verschiedene Typen türkischer Migranten der zweiten Generation fest:⁵⁴⁰

- Religiös-traditionell orientierte Familien

Der Islam nimmt tatsächlich einen großen Raum im Leben dieser Familien ein. Die jungen Paare heiraten in diesem Familientyp gemäß den traditionellen Vorstellungen ihrer Eltern oder Verwandten. Dabei ist zu hundert Prozent erwünscht, dass die Braut aus einem guten „sauberen“ Elternhaus stammt, d.h. dass die Frau bis zur Eheschließung keine sexuellen Beziehungen hat.⁵⁴¹ Oft müssen die türkischen Frauen in der Bundesrepublik auch ihre Cousins oder Verwandten aus der Türkei heiraten. Frauen sind verpflichtet zu heiraten, weil die Eltern und die Tradition es so wollen und zwar Männer, die sie vorher nicht kannten.⁵⁴² Für die Eltern ist es sehr wichtig, dass ihre Kinder so schnell wie möglich heiraten, weil die Jugendlichen dann gebunden sind und so schnell vom falschen Leben wegkommen.⁵⁴³ Eine Großfamilie zu sein, spielt bei diesen Familien eine große Rolle. Der Vater ist die Hauptperson der Familie, seine Frau und Kinder sind ihm gegenüber zu hohem Respekt verpflichtet. Die Frau muss die Kinder gebären, den Haushalt organisieren und führen. Für die Erziehung der Kinder sind in der Regel die Mütter zuständig, sowie es der Islam vorschreibt. Es wird darauf geachtet, dass diese geschlechtsspezifisch erfolgt. Die Jungen folgen den türkisch-islamischen Vorstellungen, weil sie von ihren Umgebung so mehr anerkannt werden und ihnen dadurch einiges leichter gemacht wird. Die Männer werden früh als die gesehen, die sie erst im Laufe der Jahre werden.⁵⁴⁴

- Familien zwischen Tradition und Moderne

Bei diesen Familien leben die Familienmitglieder entweder seit einigen Jahren hier oder sind hier geboren und aufgewachsen. Sie balancieren zwischen „traditionellen“ und „modernen“

⁵⁴⁰ vgl. Atabay, I., 1998, S. 35.

⁵⁴¹ vgl. ders. S. 43.

⁵⁴² vgl. ders. S.104.

⁵⁴³ vgl. ders. S. 45.

⁵⁴⁴ vgl. ders. S. 52.

Wertvorstellungen in ihrem Alltag. Die Ehepaare heiraten nicht nach den traditionellen Vorstellungen ihrer Eltern oder Verwandten. Sie wollen ihren Partner fürs Leben selbst finden, folgen also dem Ideal der romantischen Liebe. Besonders die Frauen heiraten bei diesen Familien sehr früh, weil sie an die Ehe viele Hoffnungen, Erwartungen, Wünsche und Träume knüpfen. Die Ehe ist für sie eine Möglichkeit, sich von den Eltern abzulösen und ihre eigenen Wege zu gehen.⁵⁴⁵ Wenn die Frau sich entscheidet ohne Trauschein mit einem Mann zusammenzuleben, dann muss sie mit harten Konsequenzen rechnen. Sie wird dann beispielweise aus der Familie ausgeschlossen, alle familiären Beziehungen zu ihr werden abgebrochen und im äußersten Fall muss sie sogar um ihr Leben bangen.⁵⁴⁶ Auffallend ist bei dieser Gruppe, dass keiner der Ehepartner zwecks Heirat Partner aus der Türkei nachholt. Sie sind gläubig, aber praktizieren nicht alle Regeln des Islam. Die Rollenzuweisungen von Mann und Frau sind auf klassische Art und Weise aufgeteilt. Die Familienmitglieder dieses Familientyps zeigen sich nach außen als 'modern' lebende Familien. Wenn man jedoch ihre innerfamiliären Beziehungen genau analysiert, denken und handeln in der Regel vor allem die Männer traditionsgebunden. Typisch für diese Familien ist aber auch, dass die Frauen berufstätig sind. Bei vielen dieser Familien sind Werte und Normen wie Ehre, Respekt, Ansehen und Jungfräulichkeit usw. trotz kritischer Einstellungen diesen Wertevorstellungen gegenüber immer noch sehr wichtig.⁵⁴⁷ Einerseits pflegen sie die Werte und Normen, andererseits sortieren sie die Werte aus, die nicht mehr in ihr Lebenskonzept passen.

- Moderne Familien

Zum dritten Familientyp gehören die Paare, die zwar ebenfalls aus einer so genannten romantischen Liebe heraus, aber ohne, dass die Eltern über sie bestimmen konnten, geheiratet haben, und Paare, die in einer partnerschaftlichen Beziehung stehen, aber eine halb offene, halb geheime Beziehung führen. Sie bezeichnen sich als nichtreligiös und nehmen eine kritische Haltung zu den traditionellen Wert- und Normvorstellungen ein. Sie erheben für sich den Anspruch, an die Stelle alter traditioneller Werte und Normen neue zu setzen oder ihre Werte neu zu definieren. Die Frauen möchten ihr Leben so gestalten, wie sie wollen. Eine geschlechtliche Aufgabenteilung wie bei traditionellen Familien existiert hier nicht. Männer

⁵⁴⁵ vgl. Atabay, I., 1998, S. 111.

⁵⁴⁶ vgl. ders. S. 111.

⁵⁴⁷ vgl. ders. S. 149.

wie Frauen sind im Stande und erheben auch den Anspruch für sich, die Familie nach außen zu vertreten und die familiären Alltagsarbeiten zu erledigen. Als ein entscheidendes Kriterium bei diesen Familien gilt, dass die Frauen das Abhängigkeitsverhältnis von ihren Männern auflösen. „Die Eltern/Schwiegereltern haben in diesen Beziehungen kaum Platz.“⁵⁴⁸ Sie passen sich der deutschen Kultur an und planen ihre Zukunft in Deutschland. Die Mehrheit dieser Gruppen beantragt die deutsche Staatsbürgerschaft.⁵⁴⁹

Diese drei Familientypen nach Atabay zeigen, wie sich die Türken in Deutschland von der ersten Generation bis heute auf unterschiedliche Weise gewandelt haben. Im Unterschied zu den modernen Familien sind in der ersten und zweiten Familiengruppe die Wertvorstellungen wie Ehre, Respekt und Ansehen nach wie vor sehr wichtig. Daher entwickelt sich in Deutschland zwischen diesen Familientypen ein Spannungsfeld, in dem die türkischen Kinder auf unterschiedlicher Weise erzogen werden.

Nach Weber (1974) sind Erziehungsstile „relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisieren lassen“⁵⁵⁰

In religiös-traditionell orientierten bzw. konservativen Familien und Familien zwischen Tradition und Moderne bzw. kulturell gebundenen Familien stehen die soziokulturellen Werte der eigenen Tradition in der Erziehung im Vordergrund. In modernen Familien nehmen die Eltern eine kritische Haltung zu den traditionellen Werte- und Normvorstellungen ein und versuchen die alten Werte zu modernisieren. Trotz allem möchten alle drei Familientypen ihre Kultur, entweder in traditioneller oder in moderner Weise weiter aufrecht halten und ihre Kinder in dieser Richtung erziehen und begleiten.

Bernhard Nauck und Özel (1986) stellen fest, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Ausbildung der türkischen Eltern in Deutschland und ihren Erziehungsstilen gibt:

„ [...]vor allem die Länge der Schulausbildung [wirkt sich, C.E.] auf Geschlechterrollenorientierung, intergenerationale Orientierung, autoritäre, selbstkritische, traditionale und behütende Erziehungseinstellungen [aus, C.E.] [...]“.“⁵⁵¹

⁵⁴⁸ Atabay, I., 1998, S.177.

⁵⁴⁹ vgl. ders. S.177.

⁵⁵⁰ Raithel J., u.a., 2009, S.28.

⁵⁵¹ vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y., 2000, S. 82.

Auch Alamdar-Niemann (1992) geht davon aus, dass Modernisierung und religiöse Orientierung keine Gegensatzpaar sind, sondern diese beide Begriffe in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Erst dann bekommt die Modernisierung einen Zugang bzw. einen Einfluss auf den Stellenwert der religiösen Orientierung in der Erziehung, wenn sich die Eltern im Bildungsprozess entwickeln. Das bedeutet: je höher die Bildungsvoraussetzungen der Eltern sind, desto höher sind Modernisierungsgrad der Herkunftsregion der Eltern. Je höher der Modernisierungsgrad, desto geringer ist der religiöse autoritative Erziehungsstil in den Familien.⁵⁵²

Die stärkste Erziehungseinstellung in türkischen Migrantenfamilien ist nach Nauck (1990) „Behütung“.⁵⁵³ Die Angst vor den Gefahren des Lebens führt dazu, dass die türkischen Eltern jeden Schritt ihrer Kinder überwachen wollen. An zweiter Stelle steht die „autoritäre Kontrolle“ und auf dem dritten Platz steht die „Selbstkritik“, d.h. die Eltern zweifeln an der Angemessenheit der eigenen Erziehungsmaßnahmen. Die vierte Stelle nimmt der „Traditionalismus“ ein.⁵⁵⁴

Morgenroth & Merkens (1997) versuchen ebenfalls zu klären, ob die türkischen Familien mit Migrationshintergrund die Weitergabe des kulturellen Erbes ihrer Vorfahren tatsächlich als ihre erzieherische Hauptaufgabe sehen oder nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass Erziehung und auch Erziehungseinstellungen der Migrantenfamilien unterschiedlich sind. Besonders bei der Vermittlung und Übertragung von religiösen Wissensbeständen bestehen zwischen Migrantenfamilien große Unterschiede.⁵⁵⁵

Sie weisen darauf hin: „Das bei den Familientypen ermittelte unterschiedliche Elternverhalten reicht von rigide-autoritativem bis zu permissivem Verhalten“⁵⁵⁶

In diesem Zusammenhang wird im Folgenden zu diskutieren sein, in wieweit die Erziehungsstile der konservativen und kulturell gebundenen türkischen Eltern (Familien

⁵⁵² vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y., 2000, S. 88.

⁵⁵³ vgl. ders. S. 82.

⁵⁵⁴ vgl. ders. S. 82.

⁵⁵⁵ vgl. ders. S. 85.

⁵⁵⁶ ders. S. 85.

zwischen Tradition und Moderne) die Denkweisen der Kinder bzw. Söhne beeinflussen. Absichtlich halte ich die modernen Familien außerhalb dieses Rahmens, weil meines Erachtens die Väter dieser Familien an den soziokulturellen Werten Kritik üben können und ihren Söhnen nicht das beibringen, was sie von ihren eigenen Vätern gelernt haben.

3.3 Erziehung der Söhne der konservativen und kulturell gebundenen Familien

Die persönliche Bedeutung des islamischen Glaubens hat bei Migranten der zweiten und dritten Generation der türkischen Einwanderer zugenommen. Fuchs & Heinritz (2000) machen darauf aufmerksam, dass mehr als 85% der türkischen Migrationsjugendlichen sich als Muslime bezeichnen.⁵⁵⁷

„Muslimische Familien haben den göttlichen Auftrag, ihre Kinder mit dem notwendigen Wissen auszustatten, um sie in die Lage zu versetzen, die Zielsetzung des Korans zu verstehen. Sie besteht darin, eine konstruktive Beziehung zwischen Gott und dem Menschen herzustellen.“⁵⁵⁸

Diese Jugendlichen sind schon aus ihrer Primärsozialisation häufig von traditioneller Normorientierung geprägt⁵⁵⁹, weil sowohl in den konservativen Familien als auch in den kulturell gebundenen Familien die relevanten Werte, wie Respekt, Ehre und Ansehen nach wie vor eine sehr große Rolle spielen. Diese soziokulturellen Werte werden sehr früh an die Kinder vermittelt und von den Familienmitgliedern ohne Widerspruch akzeptiert

„[...] sei es z.B. in der formalisierten Achtung, die gegenüber Eltern und Älteren im sozialen Nahbereich selbstverständlich ist, sei es in der Wahrung der Ehre der Familie, insbesondere der Einhaltung geschlechtsspezifischer Normen oder in der Religion verankerter Ge- und Verbote.“⁵⁶⁰

Alemdar –Niemann (1992) erklärt diese Denkweisen mit einer Hypothese: „... Das Festhalten an oder Entdecken von ethnischen oder religiösen Werten in türkischen Migrantenfamilien, das Beibehalten traditioneller Erziehungsziele für die Kinder bedeutet, sie vor der Ausbildung einer deutschen Identität zu bewahren.“⁵⁶¹

⁵⁵⁷ vgl. Kelek, N., 2002, S. 13.

⁵⁵⁸ Karakaşoğlu-Aydin, Y, 2000, S. 303.

⁵⁵⁹ Kelek, N., 2002, S. 23.

⁵⁶⁰ ders. S. 23.

⁵⁶¹ vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y, 2000, S. 87.

Daher erziehen diese türkischen Eltern ihre Kinder immer noch nach diesem soziokulturellen Wertgefüge. Wenn sich nun aber die türkischen Frauen und Männer den Normen der Kultur im vorgegebenen Rahmen nicht anpassen, werden sie von der Umgebung, in der sie leben, ausgestoßen oder nicht akzeptiert. Daher spielt bei der Erziehung in diesen Familien die Gesellschaft eine wichtige Rolle.

Ursula Mihciyazgan (1986) hat dieses Verhältnis zwischen Gesellschaft und Einzelnen betrachtet und ein türkisches Menschenbild entwickelt. Dieses Bild hat sie als Sozial-, bzw. auch Miteinander-Sein benannt:

„Allein ist der Einzelne nicht er selbst. Er hat keinen Autonomieanspruch. Losgelöst von der Gemeinschaft oder Gesellschaft kann der Einzelne nicht existieren. Leben als Miteinander – Sein ist als soziales Grundprinzip in der türkischen Gesellschaft denn auch unübersehbar, sei es in der Familie oder im öffentlichen Raum.“⁵⁶²

Diese festgelegten Normen, wie Respekt, Ehre und Ansehen werden von den Söhnen und Töchtern auf unterschiedliche Art und Weise praktiziert, weil das Erziehungsverhalten der türkischen Väter gegenüber Söhnen und Töchtern ungleich ist. Um die Unterschiede hinsichtlich der Erziehung nach diesen relevanten Werten zwischen Töchter und Söhne herauszustellen, werde ich nun die Erziehung innerhalb dieser türkischen Familien näher vorstellen. In diesem Zusammenhang wird das Verhältnis zwischen Vätern und Söhnen im Zentrum stehen.

Von Geburt an sind die Väter zusammen mit ihren Frauen noch stolzer, wenn sie einen Sohn bekommen. Natürlich ist diese Situation in der Türkei in den Städten eher weniger traditionell geprägt als auf dem Land.⁵⁶³ Auch in Deutschland nehmen die türkischen Väter diese Situation unterschiedlich wahr. Für moderne Väter ist es wichtig, dass das Kind gesund auf die Welt kommt, für andere türkische Väter ist es aber immer noch wichtig, dass das Kind sowohl gesund, aber auch als Junge geboren wird.

Zunächst sind die Mütter für die Erziehung ihrer Kinder innerhalb der türkischen Familien zuständig. Die Väter haben mit dem Kind vorerst wenig zu tun. Erst ab drei bis sechs Jahren

⁵⁶² Kelek, N., 2002, S. 69.

⁵⁶³ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 24.

wird die Erziehung der Kinder geschlechtsspezifisch. Nach Schiffauer (1993) und Mertens (1977) gehen in diesen Jahren die Söhne allmählich aus der Obhut der Mutter in die Obhut des Vaters über.⁵⁶⁴ Der Vater ist in diesen Familien die wichtigste Erziehungsautorität. Deswegen kommt ihm ab diesem Zeitpunkt familiendynamisch die Aufgabe zu, den Sohn in die Gemeinschaft der muslimischen Männer einzugliedern.⁵⁶⁵

In dieser Zeitspanne findet bei jedem Familientyp – auch bei modernen Familien – das Beschneidungsritual der Söhne statt. Dieses Beschneidungsritual ist für die Väter in den muslimischen Familien eine große Ehre.

„Überall auf der Welt lassen muslimische Väter ihre Söhne beschneiden, um aus ihnen ‚richtige‘ Männer zu machen. Mit einem großen Fest feiert man diese traditionelle Zeremonie, die ‚Beschneidungshochzeit‘.“⁵⁶⁶

Auf Türkisch heißt Hochzeit „dügün“ und „sünnet dügünü“ heißt wörtlich übersetzt „Beschneidungshochzeit“. In der türkischen Kultur wird diese Feier wie eine Hochzeit gefeiert. Zu dieser Feier kommen zwei- bis dreihundert Personen. Erst wenn dem Jungen die Vorhaut beschnitten worden ist, fühlen die Väter sich erleichtert, weil ab diesem Punkt ihre Söhne zur Welt der Männer gehören.⁵⁶⁷

Dieses Ritual ist für einen Außenstehenden bestimmt ein sehr brutaler Eingriff in die Menschenrechte der Person. Aber trotz allem würde kein einziger türkischer Väter auf diese Tradition verzichten wollen. Die türkische Gesellschaft zeigt schon für eine Verspätung der Beschneidung keine Toleranz. Derjenige aber, der nicht beschnitten ist, wird von der Umgebung gedemütigt.

„Unbeschnittene Jungen werden in der türkischen Gesellschaft nicht akzeptiert, die Beschneidung gehört unauflöslich zum Muslim-Sein und zur männlichen Identität.“⁵⁶⁸

Ab diesem Zeitpunkt, nach der Beschneidung, fühlen die Töchter und Söhne, dass ihre Lebenswelten sich voneinander trennen. Während die Söhne von ihren Müttern wie Paschas

⁵⁶⁴ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 24.

⁵⁶⁵ vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y., 2000, S. 309.

⁵⁶⁶ Kelek, Necla, 2007, S. 128.

⁵⁶⁷ vgl. ders. S. 129-131.

⁵⁶⁸ ders. S. 139.

behandelt werden, werden die Töchter von ihren Müttern als gute Hausfrau erzogen, damit sie in der Zukunft in der Ehe keine Schwierigkeiten bekommen. In diesem Zusammenhang lernen die Kinder schon im Alter von drei bis sechs Jahren, dass einige Werte für das Zusammenleben in der Familie sehr wichtig sind. Einen Sohn zu bekommen, bedeutet für die türkischen Väter in konservativen und kulturell gebundenen Familien eine Erleichterung für die Zukunft, weil die Väter andere Vorstellungen der Lebenswelten von Söhnen und Töchtern haben. Nach Schiffauer (1983) müssen die Töchter sich stets „zu Hause“ aufhalten, während die Söhne viel Zeit für Aktivitäten außerhalb der Familie haben.⁵⁶⁹ Natürlich gilt diese Regel für die neue jetzige türkische Generation nicht so sehr, weil die türkischen Frauen in diesem Familientyp im Vergleich zur ersten Generation einen selbstbewussten Charakter entwickelt haben. Der Rahmen, in dem die türkischen Frauen leben, ist breiter geworden. Aber einige Werte, die in diesem Rahmen von der Gesellschaft und Familienmitglieder erwartet werden, sind immer noch gleich. Zum Beispiel kann während der 18 jährige Sohn einer türkischen Familie abends, wann er will, ausgehen darf, die türkische Tochter nur mit einem Begleiter aus dem Familienkreis ausgehen. Auch können die türkischen Frauen nicht wie die deutschen Frauen über ihre Beziehungen, ob harmlos oder leidenschaftlich, mit ihren Müttern oder mit ihren Vätern sprechen.

„Beziehungen, werden manchmal lange verheimlicht, insbesondere Väter erfahren von Beziehungen ihrer Töchter entweder gar nicht oder erst lange nach deren Freundinnen, Schwestern und der Mutter.“⁵⁷⁰

Damit wir verstehen können, wie diese soziokulturellen Werte sich in den Vorstellungen, Gedanken und Lebensverhältnissen der türkischen Männer und Frauen in konservativen und kulturell gebundenen Familien vom Kindheit her verankern, werde ich sie im Folgenden mit unterschiedlichen Beispielen veranschaulichen.

⁵⁶⁹ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 24.

⁵⁷⁰ vgl. Greve, M. & Kalbiye, N.O., 2008, S. 40.

3.4 Primäre soziokulturelle Werte bei konservativen und kulturell gebundenen Familien

Ehre: In diesen türkischen Familien ist der Begriff „Ehre“ stark mit der Familie verknüpft. Jedes Familienmitglied ist mit verantwortlich für den Schutz der Familienehre. Schiffauer (1983) stellt fest, dass jedes Handeln vor allen Dingen dem Wohl und der Sicherung der Familie dienen muss.⁵⁷¹ Daher kann man sagen, dass sich die persönliche Ehre des einzelnen Familienmitglieds sehr von der „Familienehre“ ableitet. Aber in erster Linie sind die männlichen Familienmitglieder dazu berufen, zuallererst der Familienvater. Vor kurzem definierte man den Begriff „Familienvater“ im türkischen Eherecht als „Familienoberhaupt“.⁵⁷² Auf Gesetzesebene hat sich das erst mit der am 1.1.2002 in Kraft getretenen Reform geändert und es wird noch eine Weile dauern, bis sich die nunmehr in erfolgte Gleichstellung von Mann und Frau auch im Bewusstsein vor allem der ländlichen Bevölkerung wieder findet.⁵⁷³ Trotz der Veränderung des Gesetzes ist der Vater die Hauptperson der Familie. Er hat die Verantwortung, die Familie im inneren und äußeren Bereich zu schützen.

„Dem Vater obliegt der Schutz der Familie nach ‚außen‘. Erfolgt eine Verletzung des inneren Bereiches, zum Beispiel durch Belästigung der weiblichen Familienmitglieder von Außenstehenden, so kommt es zu einer bedingungslosen und entschiedenen Gegenwehr durch die männlichen Familienmitglieder (Schiffauer, 1983).“⁵⁷⁴

Daher ist die Ehre ein soziokultureller Wert, der in diesen türkischen Familien sehr große Bedeutung hat. Die Einhaltung dieses Werts ist sowohl für die Töchter als auch für die Söhne eine wichtige Verantwortung. In diesem Zusammenhang haben die Söhne und Töchter unterschiedliche Aufgabenbereiche.

Zu dem betont Papatya (1993), dass während männliche Attribute, wie „zu seinem Wort stehen“, „die Familie zu schützen“, den Normkodex der Männer beschreibt, steht die Ehre bei den Frauen in direktem Zusammenhang mit ihrer Jungfräulichkeit beziehungsweise später mit ihrer Keuschheit.⁵⁷⁵

⁵⁷¹ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 22.

⁵⁷² Art. 152 ZGB – (1) Der Ehemann ist das Oberhaupt der Familiengemeinschaft, Rumpf, C., 1999/2003, S.7.

⁵⁷³ vgl. Rumpf, C., 1999/2003, S.7.

⁵⁷⁴ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 21.

⁵⁷⁵ vgl. ders. S. 22.

Somit ist die Ehre bei türkischen Männern und Frauen in der Erziehung unterschiedlich geordnet. Die Ehre symbolisiert bei türkischen Töchtern das sexuelle Verhalten, ihre Reinheit ist der Maßstab der Mannesehre. Darum kettet man in türkischen Familien die Familienehre an das Verhalten der Frau.

„Die Frau ist das ‚Einfallstor‘ für Angriffe Dritter, die die innere Konsistenz der Familie, den solidarischen Zusammenhalt der Familie, stören können. Die Verhüllung der Frau ist die äußerliche Ausprägung dieses Gedankens, indem die Geschlechtstreue der Frau schon im Vorfeld geschützt wird, nämlich dort, wo sich der Blick des potentiellen Störers an der Frau verfangen und damit einen Prozess einleiten könnte, der die Treue der Frau gefährdet.“⁵⁷⁶

Daher ist die Sexualität in den meisten türkischen Familien ein Tabu. Im Gegensatz zu türkischen Töchtern, dürfen die Söhne alles, solange sie die Ehre der Familie nicht beschmutzen.

Ein Beispiel dafür von Psychotherapeut Halis Cicek aus seiner eigenen Praxis: Der Sohn einer türkischen Familie macht keine Ausbildung, hängt den ganzen Tag mit seinen Freunden herum, ist ständig im Internet und chattet. Seine Schwester, ein intelligentes junges Mädchen, geht aufs Gymnasium. Dann erwischt der Bruder sie ein paar Mal beim Chatten und verprügelt sie aufs Heftigste. Anschließend sitzt die Mutter ganz aufgelöst bei mir in der Praxis und hat vor allem Angst, dass es der Vater erfährt, denn der würde die Tochter noch viel schlimmer verprügeln. So ist es eben: Männer dürfen alles, Frauen dürfen nichts.⁵⁷⁷

An diesem Beispiel kann man deutlich, sehen, wie wichtig die Erziehung in der Familie ist. Demzufolge wird in der Vater–Sohn–Beziehung die Norm „Ehre“ dem Sohn so vermittelt, wie der Vater es sich wünscht. Die Söhne verewigen diese Norm dann in ihren eigenen Familien.

Natürlich gibt es auch Differenzen zwischen den konservativen Familien und modernen türkischen Familien, in denen man diese soziokulturellen Werte in unterschiedlichem Maße einhält. Zum Beispiel erwarten in vielen konservativen Familien die türkischen Männer, dass

⁵⁷⁶ Rumpf, C., 1999/2003, S. 7.

⁵⁷⁷ vgl. Ludigs, D., 2008, Front, Ausgabe 03/08.

Frauen unberührt in die Ehe gehen (eine Regel, die sie selbst nicht unbedingt einhalten). Bei ihnen gilt die sexuelle Unberührtheit der Töchter als eine Angelegenheit der Ehre für die ganze Familie.⁵⁷⁸ Eine Normverletzung in diesen sehr religiös - traditionell orientierten Familien kann manchmal sehr tragisch beenden. In Deutschland wurden nach einer Studie des Bundeskriminalamtes zwischen Januar 1996 und Juli 2005 insgesamt 55 Ehrenmorde mit insgesamt 70 Opfern verübt (77 Prozent der Fälle betrafen türkische Familien). Bei 30 davon ging es um eine Trennung vom Partner, in 11 Fällen um eine außereheliche Beziehung. Diese Resultate zeigen uns, dass die Ehre noch über Leben, Leib, Freiheit und Vermögen in den türkischen Familien steht.⁵⁷⁹

Aber es stellt sich die Frage, ob diese „Ehrenmorde“ von den Tätern aus eigenem Willen verübt werden oder ob sie diese Tat nur deshalb begehen, weil es von der Umgebung (z.B. Familienangehörigen, Verwandten, Bekannten) erwartet wird, was sie meist unüberlegt, um etwa noch einige Plus-Punkte für sich und die „Familienehre“ zu erhalten, zu ihrer Tat antreibt.

Diese Doppelmoral hat der Präsident des türkischen Journalistenverbandes Naim Güreli auf einem Seminar am 12./13.3.1998 in Diyarbakır (Türkei/ Ostanatolien) so erläutert:

„Man sollte nicht aufstachelnd wirken. Wir sehen das zumeist in den Nachrichten über Verbrechen, die da als ‚Namus cinayeti‘ – Ehrverbrechen – bezeichnet werden. Man bringt die Nachricht in einer Weise, die den Täter gewissermaßen rechtfertigt, weil die Ehre bei uns ein sehr hochgehaltener Begriff ist, einen besonders hohen Wert darstellt. Man könnte meinen, dass demjenigen, der ein solches Ehrverbrechen begeht, sich neue Karriereaussichten eröffnen. Das wirkt aufreizend.“

Bei diesem „Wert“ richtet sich die türkische Gesellschaft nicht nach der einzelnen Person, sondern man wird somit von der näheren Umgebung kontrolliert bzw. zur Selbstjustiz verleitet.

Respekt/Achtung: In den kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen in der islamischen Welt hat das Respektverhältnis zwischen Kindern und Eltern einen hohen Stellenwert. Die Kinder sind verpflichtet, ihren Eltern Respekt zu erweisen und ihnen zu gehorchen.⁵⁸⁰

⁵⁷⁸ vgl. Greve, M. & Kalbiye, N.O. , 2008, S. 48.

⁵⁷⁹ vgl. Rumpf,C., 1999/2003, S. 2.

„In der Familie ergibt sich hinsichtlich des Respekts der Zusammenhang, dass die Jüngeren Respekt gegenüber den älteren Schwestern und Brüdern, Mutter und Vater zum Ausdruck bringen“⁵⁸¹

Aus diesem Grund werden den Kindern die hierarchischen Strukturen der Familien von Anfang an beigebracht. Pfluger-Schindelbeck (1989) stellt fest, dass in diesem hierarchisch gestuften System die Älteren die Verpflichtung haben, den Jüngeren Liebe und Schutz zu geben und die Jüngeren sind verpflichtet, die Älteren zu respektieren und ihnen Achtung bezeugen.⁵⁸² Die größte Priorität der Familie und die wichtigste Respektperson ist der Vater. Weder die Töchter noch die Söhne können ihren Vätern widersprechen.

„Das Verhältnis von Vater und Sohn ist bestimmt von Verantwortungsbewusstsein und Autorität auf der einen, von Achtung, Gehorsam und Liebe auf der anderen Seite (Schiffauer, 1983).“⁵⁸³

Weiß (1994) weist darauf hin, dass es erforderlich ist, dass sich die Söhne aufgrund dieses Respekts in der Kommunikation zurückhalten sollen, weil die väterliche Autorität kein offenes Widersprechen zulässt.⁵⁸⁴ Der Respekt stellt damit eine Basis für die Einhaltung der Normen in der Familie dar.

In den nachfolgenden Beispielen werde ich hervorheben, wie Respekt zwischen türkischen Vätern und Söhnen gezeigt oder gelebt wird:

- Heutzutage sind z.B. Piercings jeglicher Art in Mode. Bei vielen deutschen Familien wird dies als relativ normal erfinden. Dagegen ist es bei den türkischen Familien etwas „Schreckliches“, „nicht Annerkennbares“ oder sehr „Beschämendes“. Wenn ein türkischer Jugendlicher ein Piercing am Ohr trägt, wird es oftmals als erstes von seinem Vater schlecht gemacht mit Aussagen wie „Bist du jetzt ein Mädchen geworden?“ Deshalb tragen die Jugendlichen diesen Schmuck meist nur außerhalb der Familie im Freundeskreis. Aber sobald sie wieder daheim bei der Familie sind, entfernen sie ihren Modeschmuck.

⁵⁸⁰ vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y, 2000, S. 306.

⁵⁸¹ Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 20.

⁵⁸² vgl. Karakaşoğlu-Aydin, Y, 2000, S. 319.

⁵⁸³ Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 20.

⁵⁸⁴ vgl. ders. S. 21.

-
- „Der Handkuss als äußeres Zeichen der Achtung wird allen älteren Menschen gegeben. Nicht nur, aber vor allem bei feierlichen Anlässen wird die rituelle Handlung des Handkusses vollzogen. Der Sohn zum Beispiel küsst die Hand des Vaters, um dessen autoritäre Position zu unterstreichen und begibt sich in eine Demutshaltung, um seine niedrige Stellung nach außen und gegenüber dem Vater darzustellen. Aber auch bei Besuchen, die zu Hause stattfinden, wird dieses Achtungsritual gegenüber allen Gästen demonstriert.“⁵⁸⁵

 - In Gegenwart von Respektspersonen, insbesondere des Vaters, darf nicht geraucht werden. Um diese Regel einzuhalten, rauchen die Söhne hinter dem Rücken der Väter. Dieses Verhalten könnte aus deutscher Sicht als „Hintergehen“ interpretiert werden, aber nach türkischen Denkmustern wird es als einachtungsbeweis ausgelegt. Ein Normbruch lässt keine andere Interpretation zu als die der Missachtung. Nach Schiffauer (1983) leiden die Jugendlichen nicht unter Schuldgefühlen, sondern unterstreichen damit die Beziehung zum Vater.⁵⁸⁶

 - Wenn wir eine sehr streng religiöse türkische Familie als Beispiel nehmen, würde der Sohn seiner Familie (vor allem gegenüber seinem Vater) nie eine Braut vorstellen die z.B. kein Kopftuch trägt, weil sie nicht zu seiner Familie passen würde. Deshalb entscheiden sich die Söhne meistens nach den Wünschen ihrer Eltern und lassen die Braut, die eigentlich für sie selbst ist, von der Mutter oder dem Vater aussuchen, um etwa Fehler von seiner Seite im Voraus zu vermeiden. Der Sohn würde sogar aus großem Respekt gegenüber seinem Vater seine „Liebe“ aufgeben, um sich dem Willen seines Vaters zu unterwerfen.

Voraussetzung bei diesen Beispielen ist, dass dieser soziokulturelle Wert, „Respekt“, den Kindern innerhalb der Erziehung in der Familie wie ein Serum eingepflegt wird. Nach dem Einbringen dieses Wertes in die Gedanken der Kinder, sind die Kinder so davon geprägt, dass sie sich nicht dagegen wehren können.

⁵⁸⁵ vgl. Schiffauer, W., 1983 / Terilt, H., (1996 zitiert nach Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000)

⁵⁸⁶ vgl. Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 20.

Die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen, wie Achtung gezeigt und verstanden wird. Sie sollen deutlich machen, wie komplex in der Familie miteinander umgegangen wird. Ohne die Bandbreite der Zeichensysteme von Respekt zu erfassen und deren Kodierung zu kennen, ist ein Verstehen des Beziehungsgeflechtes der männlichen Personen in der Familie und in der Gesellschaft nicht möglich.⁵⁸⁷

Ansehen: Ein weiterer wichtiger Wert ist das Ansehen. Die Normen Ehre, Achtung, Ansehen stehen in einer untrennbaren Wechselbeziehung.⁵⁸⁸ Diese drei Werte sind ein wichtiges zusammengehörendes „Ganzes“. Wenn man auch nur einen Teil davon verliert, ist es so als würde das Glied einer Kette fehlen. Man kann das fehlende Teil nur schwer wieder finden. Deshalb versucht man alles, um es auf ewig zu erhalten, wie auch z.B. das „Gesicht“ zu wahren. Denn wenn man sein „Gesicht“ verliert, verlieren auch die zwei anderen Werte ihre Wirkung in der Gesellschaft. Eine türkische Redewendung (Serefim iki paralik oldu) heißt zum Beispiel übersetzt:

„Meine Ehre war eigentlich ein unbezahlbares, großes Geschenk für mich. Aber jetzt ist es nicht einmal einen Cent Wert, da ich es mir nicht würdig verteidigt habe!“ Daher ist ein Mann von Ehre auch ein Mann mit Ansehen. „Ein Mann mit Ansehen ist eine wichtige Respektperson.“⁵⁸⁹

Für einen Vater ist es wichtig, dass sein Sohn diese drei soziokulturellen Werte seinem Charakter einprägt und in diese Kulturstandards hinein sozialisiert wird. Wenn ein Sohn diese Normen besitzt, dann kann der Vater sein Gesicht in der türkischen Gesellschaft wahren und stolz darauf sein. „Das Gesicht wahren“ ist tief verwurzelt in der Kultur und ist leitendes Prinzip sozialen Handelns.⁵⁹⁰ Bei einem Gesichtsverlust oder Ansehensverlust kann der Vater in seiner Umgebung seine Anerkennung, Macht und Autorität verlieren.

In den nachfolgenden Beispielen werde ich hervorheben, in welchen Fällen die türkischen Väter ihr Ansehen verlieren:

⁵⁸⁷ vgl. Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 21.

⁵⁸⁸ vgl. Türkei Sozialkunde, 1994, S. 99.

⁵⁸⁹ Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 24.

⁵⁹⁰ vgl. Heringer, H.J., 2004, S. 183.

- Die Wehrpflicht ist in der türkischen Kultur ein sehr wertvoller Lebensabschnitt eines jungen Mannes und somit auch für die Familie. Mit der Wehrpflicht zeigt der Sohn seinen Respekt gegen über seinem Land, das er immer verteidigen würde, wenn es darauf ankommen sollte. Durch die „Wehrpflicht“ werden der Stolz und die Ehre so leicht angehoben wie es sonst kaum erreichbar ist. Wenn jemand aber die „Wehrpflicht“ nicht absolviert, wird man ihm immer Steine in den Weg legen und er wird nie von seiner Umgebung anerkannt.
- Homosexualität gilt bei den türkischen Eltern als Abweichung von der männlichen Rolle. Für einen türkischen Vater ist es der schlimmste Fall zu wissen, dass sein Sohn homosexuell ist. Statt mit dieser Realität zu leben, würde jeder türkischer Vater sich am liebsten umbringen, weil der Vater sein Ansehen in der Gesellschaft verliert. Außerdem wird schwul zu sein, in der türkischen Gesellschaft als ehrlos bezeichnet. Daher erfordert Schwulsein in der türkischen Gesellschaft viel Mut.
- Bei einer konservativen türkischen Familie würde der Vater sich wünschen, dass sein Sohn jeden Freitag zum Freitag-Gebet in die Moschee kommt. Wenn der Sohn diesen Regeln nicht folgt, dann würde der Vater sein Ansehen vor seiner Umgebung verlieren.

All diese sozialen Werte spielen in den konservativen und kulturell gebundenen Familien bei der Beziehung zwischen Vater und Sohn mit zunehmendem Lebensalter eine wichtige Rolle. Die Väter erwarten, dass ihre Söhne diese Normen erfüllen. Türkische Männer müssen einerseits eine ganze Reihe an verbindlichen Verhaltensmustern erfüllen, die auch die Beziehung mit ihren Vätern vorschreibt, andererseits bietet dieses feste Rollengefüge, besonders Jungen und Männern, eine Reihe von Freiheiten und Möglichkeiten, die von ihnen in einem sicheren und nachvollziehbaren Umfeld gelebt werden.⁵⁹¹

⁵⁹¹ vgl. Rottacker, J./Akdeniz, Y., 2000, S. 28.

3.5 Der Teufelskreis

Die täglichen Veränderungen, die sich in der deutschen Gesellschaft entwickeln, werden natürlich auch von den hier lebenden türkischen Jugendlichen wahrgenommen. Diese beeinflussen auch deren Gedanken und Verhaltensweisen. Die zweite und dritte Generation der türkischen Jugendlichen fühlen sich deshalb der deutschen Kultur nahe. Wenn man nach einem früheren „Klischee“ gehen würde, waren diese Jugendliche „Gefangene“ zwischen beiden Kulturen. Aber jetzt bezeichnet man diese Jugendliche als „verdeutschte Türken“. Obwohl die türkischen Jugendlichen sich stärker zur deutschen Gesellschaft hingezogen fühlen, sind deren Eltern aber nach wie vor bestrebt, in angemessener Zeit wieder in die Heimat zurückzugehen. Aber die Angst, dass ihre Kinder sich in der Heimat nicht anpassen oder einleben können, bringt sie dazu, ihren Wunsch in die Zukunft zu verschieben.

Auernheimer (1996) betont: „Migrantenfamilien orientieren sich in vielerlei Hinsicht stärker an der ethnischen Minderheitenkultur als an ihrer Herkunftskultur und derjenigen des Aufnahmelandes. In Anknüpfung an die eigenen kulturellen Traditionen wird insbesondere von Jugendlichen versucht, sich mit den deutschen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen, sei es im Sinne von Abgrenzung und Retraditionalisierung oder auch im Sinne von Adaption und kultureller Neubildung.“⁵⁹²

Deswegen versuchen die konservativen und kulturell gebundenen Familien die sozialen Werte sowohl den türkischen Töchter als auch die Söhne sehr früh zu vermitteln.

„Ihre Aufgabe ist es, die Erwartungen und Rollenzuschreibungen der Erwachsenenwelt und die kulturellen Werte und Normen zu erfüllen.“⁵⁹³

Wenn die Söhne und die Töchter mit den Normen der Erziehung ihrer Eltern nicht klar kommen, geraten sie in einen Teufelskreis. Sie verlieren ihre Orientierung, weil sie nicht wissen, was richtig für sie ist: die Kultur ihrer Eltern, die Kultur des Landes, in dem sie leben oder die Kultur der Gleichaltrigen.⁵⁹⁴ Im Alltag sind sie mit den deutschen Altersgenossen zusammen. Sie sehen, dass ihre deutschen Mitschüler bei einigen Umgangs- und Verhaltensweisen anders reagieren als sie selber. In einigen Situationen wollen sich die

⁵⁹² Kelek, N., 2002, S. 19.

⁵⁹³ Atabey, I., 1994, S. 2.

⁵⁹⁴ vgl. ders. S. 3.

türkischen Jugendlichen an ihre deutschen Freunde anpassen. Aber diese Umgangs- und Verhaltenweisen ihrer deutschen Altergenossen stehen teilweise konträr zu ihrer Erziehung. Wenn sie sich trotz allem an ihre deutschen Freunde anpassen, setzen sie sich familiären Konflikten aus. Wenn sie sich für ihre Eltern entscheiden, dann werden sie von ihren deutschen Freunden ausgegrenzt. Aber die Konfliktsituationen mit Eltern stellen für die Jugendlichen eine erheblich höhere psychische Belastung dar, als für gleichaltrige Deutschen.⁵⁹⁵

Besonders die türkischen Söhne geraten mit ihren Vätern in Konflikt, weil sie nicht wagen, gegenüber ihren Vätern „Nein“ zu sagen. Die Kehrseite der Medaille zeigt uns, dass die Väter sich gegenüber ihren Söhnen so verhalten, wie sie es von ihren Vätern lernen. Somit bekommt das Verhältnis zwischen Vater und Sohn einen verstärkt distanzierten und formellen Charakter.⁵⁹⁶ Dieses Verhältnis zwischen Vätern und Söhnen lässt sich durch eine zunehmende differenzierte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit beschreiben: da die türkischen Väter ihre Söhne nach ihrer tief in ihnen wurzelnden Kultur erziehen, sind die Söhne in der Familienkonstellation gezwungen, diese Familienregeln weiterzuführen, obwohl sie dadurch öfter mit der Realität nicht klar kommen.

Das Entstehen einer „neuen Kultur“ der zweiten und dritten Migrantinnengeneration bringt diese potentiell sowohl mit ihrer eigenen Elterngeneration, als auch mit der deutschen Generation in Konflikt.⁵⁹⁷ So entwickeln die Migrant*innenjugendliche nach Kelek (1997) eigene kulturelle Maßstäbe. Diese eigene Identität wird sowohl von der Kultur der Eltern als auch von der deutschen Kultur geprägt, aber sie ist mit diesen beiden, mit der türkischen und der deutschen Kultur, nicht identisch.⁵⁹⁸ Diese bi-kulturelle Identität hat besondere Merkmale, die diese Migrant*innenjugendlichen ausmachen. Einerseits entsteht sie aus dem Bedürfnis, den „türkischen“ Identitätsanteil zu betonen. So können die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich gegenüber der Aufnahmegesellschaft abgrenzen und ihre Identität in ihrer Herkunftskultur bewahren. Andererseits können sie sich die Möglichkeiten der deutschen Lebenswelt erschließen.⁵⁹⁹

⁵⁹⁵ vgl. Kelek, N., 2002, S. 23.

⁵⁹⁶ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 29.

⁵⁹⁷ vgl. ders. S. 67.

⁵⁹⁸ vgl. Kelek, N., 2002, S. 15.

⁵⁹⁹ vgl. ders. S. 15.

„Die Migrant*innen Jugendlichen sind durch den Einfluss etwa der Schule als Sozialisationsinstanz des Einwanderungslandes einerseits, durch die elterliche Erziehung andererseits den Einflüssen und Anforderungen verschiedener kultureller Maßstäbe ausgesetzt. Angehörige dieser speziellen Personengruppe müssen sich einen gesellschaftlichen Platz erarbeiten und dabei insbesondere auch eine kulturelle Differenz bewältigen.“⁶⁰⁰

⁶⁰⁰ Kelek, N., 2002, S. 14.

3.6 Auswertung der Bildergeschichte der deutschen und der türkischen Schülerinnen/Schüler

Mit den obigen Teilaspekten habe ich versucht, eine Basis für meine Untersuchung der Bildergeschichte vorzubereiten. Meines Erachtens ist das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern besonders bei türkischen Jungen der 3. Grundschulklasse kulturell überformt. Ich stelle folgende These auf:

Die konservativen und kulturell gebundenen türkischen Väter der zweiten und dritten Generation erziehen ihre Söhne aus Angst vor dem Verlust der kulturellen Identität in hohem Maße zu Verantwortungsgefühl und disziplinieren dadurch auch das Verstehen ihrer Kinder. Die Söhne transportieren die Denkweisen bzw. die Gewohnheiten in die Schulen, besonders auch bis in die Lerninhalte hinein. Daher ist das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischer Kindern der 3. Grundschulklassen kulturell überformt.

Diese These geht davon aus, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen der häuslichen Sozialisation und Erziehung und dem Verhalten und Denkmögen in der Schule existiert.⁶⁰¹ Das Erziehungsverhalten des Vaters belastet das Denkvermögen des Sohnes so stark, dass diese Belastung seinen Lernweg in der Schule negativ beeinflusst.

Um dieser These nachzugehen, habe ich eine Vater–Sohn-Geschichte im Deutschunterricht an den Grundschulen eingesetzt.

⁶⁰¹ vgl. Radtke, F.O. & Gomolla, M., 2007, S. 155.

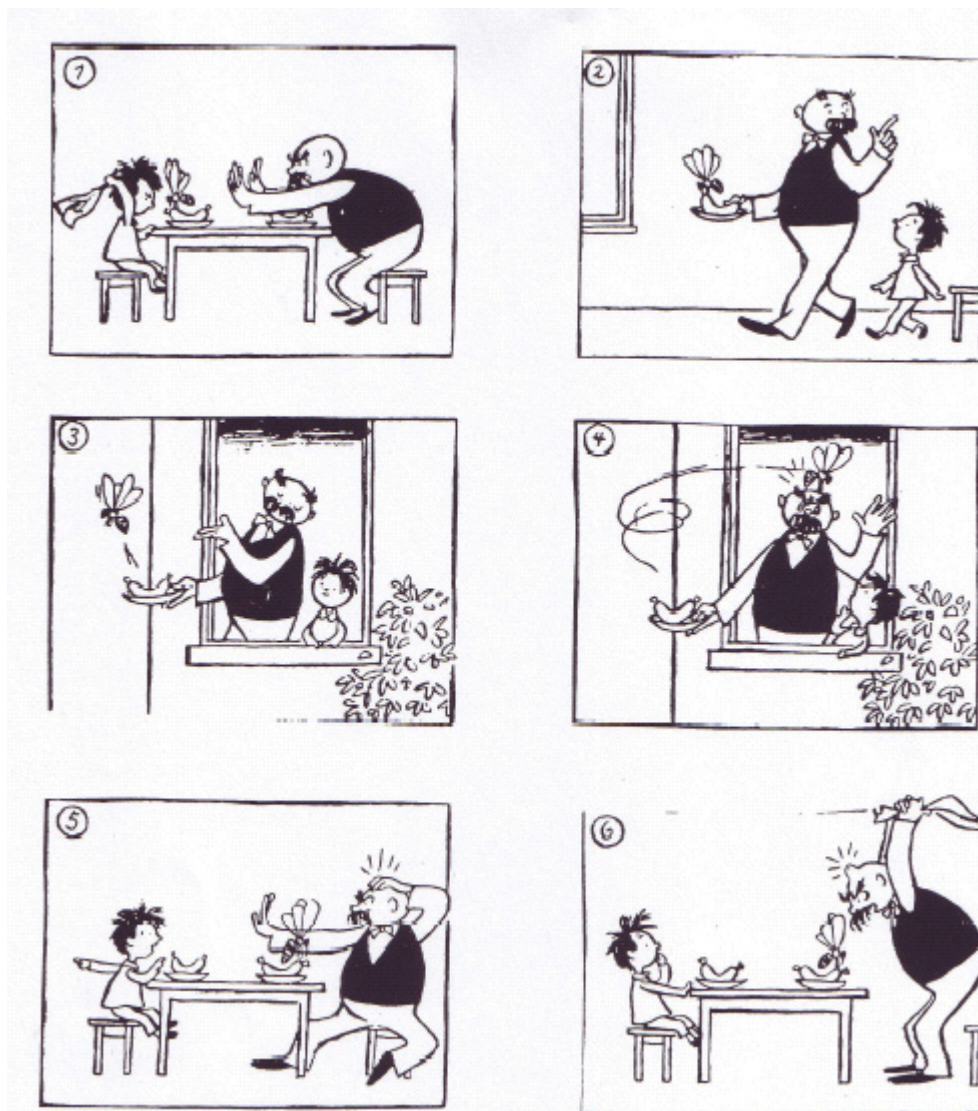


Abb. 48: Vater & Sohn - Geschichte „Moral mit Wespen“

Um eine gute Vergleichbarkeit zu gewährleisten, habe ich versucht, in diesem Teil meiner Untersuchung herauszufinden, wie die türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler die Vater – Sohn Beziehung in ihren Erzählungen dargestellt haben. Es fällt bei den Ergebnissen deutlich ins Auge, dass die türkischen und deutschen Kinder unterschiedliche Vatern typen geschildert haben.

Die Erziehungsmodelle der Väter liegen in den Bildergeschichten so vor, dass man durch sie Rückschlüsse auf den Alltag der Kinder ziehen kann. Somit ist es möglich zu verstehen, ob kulturelle Faktoren beim Verstehen der Lerninhalte in der Schule bei den türkischen Kindern eine Rolle spielen oder nicht.

Aus dieser Perspektive heraus, habe ich die Erzählungen der Schülerinnen/Schüler anhand von vier unterschiedlichen Fragestellungen ausgewertet. Es lassen sich drei Erziehungsmodelle der Väter erkennen, die deutlich zeigen, wie sehr jeweils elterliche Erziehung Einfluss auf das Kind nimmt. Als elterliche Erziehungsstile bezeichnet man Muster von elterlichen Einstellungen, Handlungsweisen und nicht- sprachlichen Ausdrucksweisen, die die Art der Interaktion von Eltern und Kind über eine Vielzahl von Situationen kennzeichnen.⁶⁰²

| Vier unterschiedliche Fragestellung zur Bewertung der Vater – Sohn Beziehung in der Bildergeschichte | | | |
|--|--------------------------------------|---|---|
| | Model I Autoritärer Vater | Model II Autoritativer Vater | Model III Kooperativer Vater |
| 1. Wie benimmt der Vater sich gegenüber seinem Sohn? | Distanziert | Ausgewogen | Ansprechbar |
| 2. Wie benimmt sich der Sohn gegenüber seinem Vater? | Zurückhaltend | Indirekt | Kritisch |
| 3. Wie ist die Kommunikation zwischen dem Vater und dem Sohn? | Keine Kommunikation | Scheiternde Kommunikation | Wechselseitige Kommunikation |
| 4. Führt die Geschichte zur Pointe hin? | Gar nicht | Teilweise | Völlig |

Tabelle 39: Vater & Sohn Beziehungsmodelle

Hier wollte ich feststellen, ob sich die Schüler bei der Bearbeitung dieser Aufgabe von ihrer „Kultur“ beeinflussen lassen oder ob sie sich sehr objektiv nur auf diese Aufgabe mit einer neutralen Lösung konzentrieren werden.

⁶⁰² vgl. Zimbardo, P.G.& Gerrig, R.J., 1996, S. 692.

3.6.1 Drei unterschiedliche Erziehungsmodelle

- Modell I: Autoritärer Vater

Im Folgenden werde ich dieses Modelle mit unterschiedlichen Beispielen, die die türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler in ihren Geschichten erzählt haben, vorstellen:

Beispiel 1: Wie benimmt der Vater sich gegenüber seinem Sohn?

Die Wespe auf der Wurst (Nr.: 116 Deutsches Mädchen)

„Am Sonntagvormittag gab es Mal wieder Fritzis Lieblingsspeise: Leberwurst! Doch als sein Vater Franz das Fenster öffnete, summte eine Wespe herein. Sie setzte sich auf Fritzis Wurst. Der holte das Küchentuch und wollte damit zuschlagen. Doch sein Vater stoppte ihn. Der Vater nahm den Teller mit der Wurst und der Wespe und ging zum Fenster. Dann hielt er es aus dem Fenster. Die Wespe flog ein kleines Stück weg und kam wieder zurück. Sie stach den Vater auf den Kopf. Dann setzte sich wieder auf die Wurst. Fritzi sagte: ‚Halte den Teller wieder hinaus!‘ Aber der Vater nahm das Küchentuch und schlug die Wespe tot.“

Bei diesem Beispiel sieht man, dass der Vater sich gegenüber seinem Sohn sehr kalt benimmt. Als der Sohn die Wespe zu erschlagen versucht, hindert der Vater seinen Sohn und nimmt die Situation in die eigene Hand ohne zu erklären, wieso, weshalb, warum. Diese Situation zeigt, wie machtbetont das Verhalten des Vaters ist. Obwohl der Sohn am Ende der Geschichte versucht hat, seinem Vater einen Weg zu zeigen, hat der Vater die Idee seines Sohnes ignoriert und seinen eigenen Kopf durchgesetzt. Daher ist das Verhältnis zwischen Vater – Sohn distanziert und hat einen formellen Charakter.

Beispiel 2 und 3: Wie benimmt der Sohn sich gegenüber seinem Vater?

Schmetterlingsjagd (Nr. 172 Türkisches Mädchen)

„Eines Tages kam ein Schmetterling geflogen und landete auf Peters Teller. Peter hatte Angst und haute zu. Der Vater schimpfte den Junge. Er nahm den Teller mit dem Schmetterling und ging zum Fenster. Peter ging brav mit. Sein Vater lies den Schmetterling fliegen. Doch im selben Moment flog der auf Vaters Kopf. Sie gingen zurück zum Tisch. Der Schmetterling flog wieder runter. Der Vater fluchte und griff zum Handtuch. Peter war ganz starr vor Schreck.“

Bei diesem Beispiel sieht man, wie der Sohn sich situationsabhängig benimmt. Der Grund dafür ist die uneingeschränkte Autorität des Vaters. Statt seinem Sohn zu erklären, dass sein Verhalten gegenüber dem Schmetterling falsch ist, beschimpft der Vater seinen Sohn. Dadurch lässt die väterliche Autorität kein offenes Widersprechen zu und verpflichtet den Sohn in der Kommunikation zur Zurückhaltung. „Peter ging brav mit“. Bei diesem Satz kann man erkennen, welch geringes Selbstvertrauen Peter hat. Am Ende der Geschichte schildert das türkische Mädchen die Situation von Peter so lebendig, dass man einsieht, dass dieses Verhalten des Vaters bei Peter Angst auslöst.

Der Junge und der Vater (Nr. 1 Türkischer Junge)

„Vor 1000 Jahren war ein Kind und er hieß Max. Max und sein Vater hatten sich nie gestritten. Dann hatten sie Hunger, sie wollten etwas essen. Aber dann kam eine Biene und stach den Jungen. Er konnte dann nichts essen. Er holte einen Besen und wollte die Biene schlagen. Der Vater sagte: ‚Stopp! Ich übernehme das.‘ Der Vater brachte die Biene weg. Er machte das Fenster auf und ließ die Biene raus. Die Biene ging nicht weg und ging wieder ins Haus rein. Der Vater war wütend. Er nahm den Besen und sagte: ‚Geh doch mal raus! Dann schlug er ihn [sic!] mit den Besen und tot war die Biene. Der Vater sagte zu Max: ‚Jetzt können wir in Ruhe essen!‘“

In der Einleitung versucht der türkische Junge seine Geschichte spannend zu erzählen. Die Hauptfiguren leben vor 1000 Jahren. Demzufolge schildert der Junge, dass der Vater und Sohn sich nie gestritten haben. Streit kann bei einer Beziehung nur zustande kommen, wenn jeder Beteiligte versucht, seinen Willen durchzusetzen. Da Max in der Geschichte seinem Vater gehorsam ist, gibt es natürlich auch keinen Streit zwischen den Beteiligten. Max handelt unbefangener, weil die Autorität, der Vater, die Verantwortung für die Folgen seiner Handlung übernimmt.⁶⁰³ Nach dem Motto: „Tu, was man dir sagt, und es gibt keinen Ärger“. Außerdem ist Max auch nicht in der Lage, seinen Vater zu kritisieren.

Beispiel 4: Wie ist die Kommunikation zwischen dem Vater und dem Sohn?

Herr Mai und sein Sohn (Nr. 104 Deutscher Junge)

„An einem schönen Tag aßen Herr Mai und sein Sohn. Plötzlich kam eine Biene. Sie flog auf die Wurst und der Sohn wollte die Biene schlagen. Sein Vater sagte: ‚Lass das!‘ Dann ging er mit der Biene zum Fenster. Die Biene flog aus dem Fenster. Anstatt weiter zu fliegen,

⁶⁰³ vgl. Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J., 1996, S. 422.

landete die Biene auf Herr Mais Kopf [sic!] und stach ihn. Dann flog sie wieder rein. Diesmal holte Herr Mai das Tuch und tötete sie. “

Sowohl an diesem Beispiel als auch an den vorherigen Beispielen bemerkt man, dass in diesem Modell die Hauptfiguren fast keine Kommunikation untereinander haben. Der Vater hält eine deutliche Distanz zu seinem Sohn. Er trifft alle Entscheidungen allein und weist seinem Sohn mit strenger Führung „Lass das!, Stopp!, Halt!“ usw. die Aufgaben zu. Nur der Vater äußert sich. Der Sohn bleibt in der Kommunikation zurückhaltend.

Beispiel 5: Führt die Geschichte zur Pointe hin?

Die Biene, die den Großvater des Kindes störte (Nr.131 Junge/in der Türkei)

„Als eines Tages Großvater und Enkel morgens aßen (frühstückten), kam eine große Biene durchs Fenster geflogen. Um die Mahlzeit der beiden zu fressen, flog sie in diese Richtung. Während das Kind auf die Biene einschlagen wollte, schrie der Großvater ‚Halt!‘. Dann stellte der Großvater das Essen raus; jedoch war die Biene so wütend, dass sie dem Großvater in die Glatze stach. Der Großvater war sehr sauer und er hatte große Schmerzen. Als Großvater und Enkel am Abend essen wollten, kam die Biene wieder. Sie wollte sich wieder an das Essen ranmachen. Der Enkel fragte, ob er etwas holen solle um die Biene zu vertreiben. Der Großvater erwiderte: ‚Nein, ich werde sie umbringen.‘ Er nahm das Tuch vom Tisch und schlug einmal, zweimal, dreimal auf die Biene ein. Am Ende hielt es die Biene nicht mehr aus und starb.“

Diese Geschichte ist von einem Jungen in der Türkei geschrieben worden. Von der Struktur her passt diese Geschichte zum ersten Modell. Die Beziehung wird in der Geschichte nicht als Vater – Sohn Beziehung bezeichnet, sondern als Großvater – Enkel Beziehung. Trotzdem sind die Motive mit den anderen Geschichten gleich. Interessanterweise führt die Geschichte bei diesem Modell aber nicht zur Pointe hin. Von den einzelnen Bildern her stellt man fest, dass der Schüler den Zusammenhang und den roten Faden der Geschichte nicht erkennt.

Für Verwendung des ersten Modells in den Bildergeschichten der deutschen und türkischen Kinder ergeben sich folgende Werte:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------------------------|
| (162) | (149) | (58) | (45) | (157) |
| 45,5 % | 40,2 % | 66,2 % | 51 % | 65 % |

Tabelle 40: Modell I (Autoritärer Vater)

Der überwiegende Anteil der gelesenen Bildergeschichten weist das erste Modell auf. Die Prozentzahlen schwanken zwischen 40,2 % und 66,2 %. Dieses Modell ist bei den türkischen Jungen in Deutschland stärker verwendet worden als bei den übrigen Gruppen. Eine interessante Tendenz zeigt sich im Vergleich zwischen den türkischen Jungen und Schülerinnen/ Schülern in der Türkei. Die Prozentzahlen sind ziemlich gleich. Die Resultate des Märchens „Prinzessin Rosamund, die Starke“ haben uns gezeigt, dass die Inhaltsbearbeitung zwischen den deutschen und türkischen Schüler in Deutschland größer war, als im Vergleich zu Schülern, die in der Türkei leben. Aber die Ergebnisse der Bildergeschichte zeigen uns eine hohe Ähnlichkeit der Kinder in der Türkei mit türkischen Kindern in Deutschland.

Als erstes Fazit lässt sich hier feststellen, dass türkische Jungen in den Geschichten, die sie geschrieben haben, den Charakter des Vaters zum größten Teil (66,2 %) autoritär dargestellt haben. Alles, was der Vater sagt, wurde ohne Widerspruch akzeptiert. Dies zeigt uns, dass das Gedankengut der türkischen Jungen durch das Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind, und dessen Werte geprägt wird.

- Modell II: Autoritativer Vater

Beispiel 1: Wie benimmt der Vater sich gegenüber seinem Sohn?

Der Kampf um die Biene (Nr.128 Deutsches Mädchen)

„Fabio und sein Vater aßen Würstchen, Aber eine Biene störte sie beim Essen. Fabio schnappte sich schnell ein Küchentuch, damit er die Biene verscheuchen konnte. Sein Vater Bruno sagte noch schnell: ‚Halt mein Sohn!‘ Fabio legte das Küchentuch weg und Bruno sagte zu ihm: ‚Komm mit mein Junge, ich weiß eine bessere Lösung.‘ Als die Beiden aufstanden, gingen sie ans Fenster. Fabio schaute zu, wie sein Vater die Biene frei lies. Aber die Biene wollte einfach nicht und stach Bruno auf den Kopf. Sein Vater nahm den Teller mit rein und setzte sich wieder hin. Die Biene war schon wieder da und setzte sich auf die Wurst. Fabio sagte: ‚Geh doch wieder zum Fenster!‘ Der Vater sagte: ‚Nein!‘ und schnappte sich ein Küchentuch und haute damit die Biene. Fabio schaute entsetzt zu, wie sein Vater die Biene schlug.“

In diesem Beispiel sieht man, dass der Vater gegenüber seinem Sohn sanfter reagiert als der Vater aus dem ersten Modell. Der Vater toleriert den Fehler seines Sohnes und ist seinem Sohn zugewandt. Er versucht, das Verhalten des Sohnes mit verlockenden Anweisungen wie „Halt, mein Sohn!“ oder „Komm, mit mein Junge“ zu beeinflussen. Aber wie beim ersten Modell begründet Bruno wieder die Regeln nicht. Der Vater setzt wieder seinen Willen durch. Da der Vater sich nicht so machtbetont wie bei dem ersten Modell benimmt, ist das Verhältnis zwischen dem Vater und Sohn nicht so kalt, sondern es ist ausgewogen.

Beispiel 2: Wie benimmt der Sohn sich gegenüber seinem Vater?

Vater und die Wespe (Nr. 303 Türkisches Mädchen)

„Es war einmal ein Vater und ein Sohn. Sie aßen gerade ihre Lieblingswürstchen. Sie fingen an zu essen. Aber auf einmal kam eine Wespe. Die Wespe flog auf die Wurst vom Sohn. Er wurde wütend und wollte mit dem Tuch auf die Wespe drücken. Als der Vater sagte: ‚Nein, töte sie nicht mein Sohn!‘ ‚Warum?‘ sagte er. ‚Ich habe eine Idee.‘ sagte der Vater. Er brachte die Wespe bis zum Fenster. Die Wespe flog weg. „Na also, geht doch!“ sagte der Vater. Die Wespe kam und stach den armen Vater auf den Kopf. Er schrie: ‚Aua! Aua! Sie hat mich gestochen‘ Ein bisschen tat es weh. Aber sie gingen wieder zum Essen. Diesmal flog die Wespe auf den Teller vom Vater. Der Sohn sagte: ‚Vielleicht musst du wieder zum Fenster gehen?‘. Der Vater nahm das Tuch und drückte es auf die Wespe. Die Wespe war tot und sie konnten wieder essen.“

Bei diesem Modell ist der Sohn gegenüber seinem Vater wieder gehorsam. Die Anweisungen des Vaters werden vom Sohn ohne Wenn und Aber akzeptiert. Der Sohn ist wieder im Hintergrund und der Vater im Mittelpunkt. Dennoch hat der Junge im Unterschied zu dem Sohn aus dem ersten Modell ein berechtigtes Selbstvertrauen, weil er am Ende doch seine eigenen Ideen indirekt äußern kann: „Vielleicht musst du wieder zum Fenster gehen?“. Der Sohn stellt eine Frage und versucht damit, seinem Vater einen Hinweis zu geben.

Beispiel 3: Wie ist die Kommunikation zwischen dem Vater und dem Sohn?

Der Vater ärgerte sich über die Biene (Nr. 140 Türkischer Junge)

„Peter und sein Vater wollten grad eben [sic!] zum Essen anfangen. Plötzlich kam eine Biene. Peter nahm das Tuch und wollte die Biene töten. Sein Vater sagte: ‚Peter nein Stopp!‘, ‚Warum?‘. Sein Vater nahm das Würstchen und ging zum Fenster. Er warf einfach die Biene weg. Die Biene kam zurück. Sie flog auf dem Kopf und stach den Vater. ‚Au, au!!!‘ schrie der Vater. Er bekam eine Beule. Sie gingen wieder zum Essen. Aber die Biene kam wieder. Der Vater hielt die Beule fest und hielt die Biene von der Beule fern. Peter rief: ‚Papa, da ist das Tuch‘. Der Vater wurde richtig sauer. Er nahm das Tuch und haute drauf, bis die Biene tot war.“

Die Kommunikation zwischen dem Vater und dem Sohn habe ich als gescheiterte Kommunikation bezeichnet. Der Grund dafür ist, dass in der Kommunikation beide Partner abwechselnd die Rolle von Sender und Empfänger einnehmen müssen.⁶⁰⁴ Aber hier tritt der Vater dominant auf. Obwohl der Sohn ihm eine Frage stellt, gibt er keine Antwort. Deshalb versucht der Sohn zu schweigen, weil der Vater nicht zuhört.

Beispiel 4 und 5: Führt die Geschichte zur Pointe hin?

Herr Müller rastet aus (Nr.177 Deutscher Junger)

„Herr Müller saß hungrig am Frühstückstisch mit seinem Kind Tommy, der gerade versuchte mit einem alten Putzlappen eine Biene von seinem Frühstück runter zu hauen. Aber da funkte sein Vater (Herr Müller) dazwischen und sagte: ‚Lass das arme Tier in Ruhe!‘ ‚Ok.‘ sagte Tommy. Sein Vater nahm den Teller mit der Biene und ging mit Tommy zum Fenster. Er tat so als wäre er jetzt wichtig und nahm den Teller und ließ die Biene frei und sagte: ‚Jetzt ist die doofe Biene weg!‘“ Die Biene hörte das und drehte wieder um und stach Herr Müller in den Kopf. Herr Müller ging zurück, die Biene auch. Tommy sagte: ‚Versuchs noch mal.‘ Der Vater sagte: ‚Nein!!‘ und tat das gleiche, was Tommy am Anfang tat.“

⁶⁰⁴ vgl. Heringer, H.J., 2004, S.13.

Wer Gutes tut, erntet Schlechtes (Nr. 163 Türkischer Junger)

„Während Vater und Sohn an einem schönen Tag aßen, flog eine Biene auf den Teller des Sohnes. Das Kind regt sich sehr darüber auf und möchte sie umbringen. Der Vater schreitet ein und hält ihn davon ab: ‚Lass uns sie aus dem Fenster schmeißen, wenn wir sie umbringen ist das eine Sünde!‘ Während der Vater die Mahlzeit mit der Biene rausstellt, sticht die Biene ihn in den Kopf. Dem Vater tut es richtig weh. Daraufhin möchte der Vater, der Schmerzen hat, die Biene selbst umbringen. Darüber wundert sich das Kind sehr.“

Wie die oberen Beispielen verdeutlichen, führen diese Geschichten zur Pointe hin. Die Schüler erkennen in der Geschichte den roten Faden. Aber sie bringen diese Situation nicht direkt zum Ausdruck sondern indirekt. Beim vierten Beispiel wird die Pointe von dem Schüler, der diese Geschichte geschrieben hat, deutlich gemacht, dass nämlich der Vater denselben Fehler begeht, wie der Sohn am Anfang. Aber der Sohn Tommy kann seinen Vater nicht direkt kritisieren. Diesen Punkt erkennt man auch beim fünften Beispiel. Auch hier ist sich der Sohn des Fehlers seines Vaters bewusst ist „Darüber wundert sich das Kind sehr“. Aber die Situation wird nicht offen beschrieben. Daher kann man feststellen, dass in dem zweiten Modell die Zusammenhänge der Geschichte zwar erkannt, aber nur indirekt auf sie hingewiesen wird. Die folgende Tabelle verdeutlicht uns die Häufigkeit der Verwendung des zweiten Modells:

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|--------------|-------------|-------------|----------------------------------|
| (162) | (149) | (58) | (45) | (157) |
| 18,8 % | 17,4% | 24 % | 31 % | 16,4 % |

Tabelle 41: Modell II (Autoritativer Vater)

Im Vergleich zum ersten Modell sind die Prozentzahlen bei diesem Modell nicht so hoch. Die höchsten Prozentzahlen liegen bei türkischen Schülerinnen/ Schüler in Deutschland, zwischen 24 % - 31 %.

Modell III: Kooperativer Vater

Beispiel 1: Wie benimmt der Vater sich gegenüber seinem Sohn?

Die Biene (Nr. 361 Deutsches Mädchen)

„Eines Tages saß Peter mit seinem Vater an dem Mittagstisch. Plötzlich kam eine Biene durchs Fenster geflogen und setzt sich auf Peters Wurst. Peter wollte sie schlagen. Doch der Vater sagte: ‚Die Biene ist auch ein Lebewesen und sie will auch leben. Lassen wir sie aus dem Fenster fliegen.‘ Der Vater ging mit Peter ans Fenster und lies die Biene fliegen. Doch die Biene flog nur ein bisschen und machte einen Bogen und flog auf den Kopf des Vaters stach ihn und flog wieder ins Wohnzimmer hinein. Der Vater rief grimmig: ‚Aua! Du blöde Biene, das wirst du büßen!‘ Peter sah seinen Vater verblüfft an und sagte: ‚Aber Vater die Biene ist doch auch ein Lebewesen, du darfst sie doch nicht so anschreien.‘ ‚Ja ich weiß, aber dass hier ist eine Ausnahme! rief der Vater grimmig. Sie gingen wieder hinein und da sah der Vater, dass die Biene auf seiner Wurst saß. Da wurde der Vater wütend und rief: ‚Ich glaub, ich werde verrückt!‘ Peter rief: ‚Aber Vater du darfst doch die Biene nicht schlagen!‘ Doch der Vater hörte nicht und Batsch! Die Biene war tot!“

Im dritten Modell ist der Vater keine Respektperson, sondern ein Gesprächspartner für den Sohn. Der Vater stellt an seinen Sohn Anforderungen und verlangt von ihm die Einhaltung von Regeln. Aber er versucht auch gleichzeitig die Regeln zu erklären: „Die Biene ist auch ein Lebewesen und sie will auch leben. Lassen wir sie aus dem Fenster fliegen.“. Mit dieser Erklärung zeigt der Vater, dass er an seinem Sohn interessiert ist. Er öffnet sich seinem Sohn und ermutigt ihn Sohn zur Autonomie.⁶⁰⁵

Beispiel 2: Wie benimmt der Sohn sich gegenüber seinem Vater?

Vater und Sohn (Nr. 22 Deutscher Junge)

„In einem Haus wollte Vater Jörg mit seinem Sohn Alex eine Wurst essen. Aber da war auf Alex sein [sic!] Teller eine große Biene. Er wollte sie mit einem Tuch erschlagen. Schnell nimmt Jörg den Teller weg. Alex legte das Tuch zur Seite. Jörg erklärte Alex: ‚Mein Sohn, du darfst eine Biene nicht erschlagen. Die stehen unter Schutz!‘ Alex fragte: ‚Warum stehen die denn unter Schutz?‘ Jörg antwortete: ‚Weil sie Honig produzieren.‘ Inzwischen fraß die Biene die Wurst an. Jörg und Alex liefen zum Fenster. Jörg machte das Fenster auf und zeigte auf die Biene. Aber die Biene flog heraus und drehte einen Bogen und landete auf dem Kopf von Jörg. Der rannte ins Esszimmer und holte das Tuch und er wollte die Biene erschlagen. Aber Alex rannte ins Esszimmer und rief: ‚Nein, Papa, die Biene ist doch geschützt und dann haben wir keinen Honig mehr!“

⁶⁰⁵ vgl. Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J., 1996, S. 692.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Sohn für den Vater auch ein ernstzunehmender Gesprächspartner ist. Der Sohn fühlt sich wohl bei seinem Vater. Der Stil des Vaters, wie er mit seinem Sohn umgeht, vermittelt dem Sohn positive Rückmeldung. Daher hat der Sohn ein höheres Selbstvertrauen. Durch dieses höhere Selbstvertrauen ist der Junge auch bereit, sein Fehlverhalten zu verbessern. Er stellt seinem Vater Fragen, er kritisiert ihn und sagt seine Meinung ohne Frucht seinem Vater ins Gesicht: „Nein, Papa, die Biene ist doch geschützt und dann haben wir keinen Honig mehr.“

Beispiel 3 und 4: Wie ist die Kommunikation zwischen dem Vater und dem Sohn?

Der dicke Wespenstich (Nr. 235 Türkisches Mädchen)

„Timo und sein Vater sitzen am Mittagessen. Vater versucht vergeblich Timo davon abzuhalten, eine Wespe zu erschlagen. Er sagt: ‚Jetzt zeig ich dir mal wie man das macht!‘ Timo war einverstanden. Sie gingen zum geöffneten Fenster. Vater sagte: ‚Eine Wespe braucht Blütenduft. Siehst du, ihr gefällt.‘ Timo antwortet: ‚Ja, ich werde mir das merken. Sie soll fliegen, fliegen!‘ Da machte die Wespe eine große Kurve und landet genau auf die riesige Glatze von seinem Vater. Die Wespe sah seinen Vater. Mit lautem Geschrei fauchte der Vater: ‚Du blödes Vieh! Ich könnte sie töten!!!‘ Da sagte Timo noch schnell: ‚Aber Vater kannst du dich erinnern, was du mir vorher gezeigt hast?‘ Der Vater antwortete wutschnaubend: ‚Nein!!! Und nun lass mich endlich Ruhe!!!‘ Vater und Timo gingen wieder rein. Auf einmal sah der Vater die Wespe auf seinem Teller! Timo rief: ‚Komm bringen wir sie raus!‘ Da auf einmal sagte der Vater: ‚Nein!‘ Timo musste leidend mit ansehen wie sein Vater die Biene zu erschlagen versuchte.“

Typisch Vater Tom (Nr. 237 Türkischer Junge)

„An einem schönen Samstag um 14:16 Uhr bereitete Vater Tom den Mittagessen vor. Er trug zwei Würstchen auf zwei Teller zum Esstisch. Eines für seinen Sohn Tim und eines für sich. Der kleine Tim fragte: ‚Papa, was, gibt es heute zu essen?‘ ‚Würstchen‘ sagte Vater. ‚Hmm! Lecker, ich mag Würstchen!‘ sagte Tim fröhlich. Als Tim seinen Teller zu sich nahm, setzte sich eine Wespe auf Tim [sic!] seine Wurst. Auf einmal erschrak Tim, weil er Angst vor der Wespe hatte. Tim wollte schon mit der Serviette auf die Wespe schlagen. Aber Vater Tom rief schnell: ‚Stopp!!! Schlage nicht auf die Wespe, sonst sticht sie dich! Das musst du so machen.‘ Vater Tom nahm den Teller und brachte die Wespe mit dem Teller zum Fenster. Da flog die Wespe von der Wurst und stach Vater Tom an seiner Glatze. ‚Auah!!!‘, rief der Vater schmerzlich. Der Vater schrie böse: ‚Was ich dir gesagt habe mit der Biene nehme ich zurück! Warte nur ich töte die Biene mit der Serviette, wie du sie töten wolltest!‘ Er war so rot, dass er gleich eine Beule bekam. Er schlug so viel, bis sie tot war.“

Bei diesem Modell ist das Verhältnis zwischen Vater und Sohn sehr eng. Daher herrscht in dieser Beziehung eine wechselseitige Kommunikation. Beim dritten und vierten Beispiel sehen wir, dass die Kommunikationspartner abwechselnd die Rolle von Sender und Empfänger einnehmen.⁶⁰⁶ Im Vergleich zum ersten Modell spricht nicht nur der Vater. Der Sohn hat immer die Gelegenheit seine Meinung offen zu äußern.

Beispiel 5: Führt die Geschichte zur Pointe hin?

Vater und Sohn (Nr. 148 Türkisches Mädchen/ in der Türkei)

„Arda nahm sich einen Teller mit Bananen und setzte sich an den Tisch. Und was sieht er auf einmal- eine große Biene. Zuerst erschrak er und zuckte zusammen. Danach fasste er all seinen Mut zusammen, nahm sich ein Tuch und fing an die Biene zu attackieren. In diesem Moment kam sein Vater zu ihm und sagte: ‚Mein Sohn, attackiere die Biene bitte nicht, das wäre schade, behandle Tiere niemals wieder so.‘ Danach stellte er den Teller samt Biene nach draußen; aber es passierte alles anders, wie er es sich vorgestellt hatte. Die Biene, die draußen war flog rein und stach den Vater in den Kopf. Ardas Vater regte sich sehr auf. Seine Wut wurde größer als er bemerkte, dass sein Kopf anschwell (dicker wurde). Er fing an, Karate zu machen und ließ Schreie wie „hay huy hay“ los. Der Vater der in seiner Verzweiflung nicht wusste was er tat, verzweifelte noch mehr als er die Blicke seines Sohnes auf sich gerichtet sah. Diesmal belehrte Arda seinen Vater und sagte: ‚Papa, was hattest du mir gesagt, wie schnell hast du es wieder vergessen? Wir wollten doch nicht nur mit den Bienen, sondern mit allen Tieren gut umgehen!‘ Der Vater erwiderte: ‚Du hast recht mein Sohn, es tut mir leid. Arda, ich werde Tiere nie wieder so behandeln.‘“

Das türkische Mädchen hat die Bilder in ihrer Geschichte so beschrieben, dass sie zur Pointe hinführt. Eigentlich wird mit der Reichenfolge der Bilder deutlich, dass der Vater am Ende der Geschichte denselben Fehler begeht, wie sein Sohn am Anfang. Leider zeigen die Ergebnisse, dass nicht alle Schülerinnen /Schüler diesen Zusammenhang erkannt haben.

| Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|------------|-------------|------------|-------------|----------------------------------|
| (162) | (149) | (58) | (45) | (157) |
| 28,6 % | 39,5 % | 6,8 % | 17,7 % | 10,8 % |

Tabelle 42: Modell III (Kooperativer Vater)

⁶⁰⁶ vgl. Heringer, H.J., 2004, S.13.

Die durch die Prozentzahlen veranschaulichten Werte zeigen uns, dass die deutschen Kinder mit einigem Abstand zu den türkischen Kindern dieses Modell verwendet hat. Liegt der Anteil an diesem Modell bei deutschen Mädchen bei 39,6 %, so sinkt er bei türkischen Mädchen um mehr als die Hälfte ab. Bemerkenswerte Zahlen erscheinen bei türkischen Jungen: nur 6,8 %, der geringste Anteil. Auf Grund dieser relativ geringen Prozentzahlen lässt sich feststellen, wie eng das Beschreiben der Geschichten der Schülerinnen/Schüler mit deren soziokultureller Lebenssituation zusammenkettet ist.

FAZIT

Auch die Ergebnisse der Bildergeschichte zeigen, dass das Verstehen der türkischen Kinder in der 3. Klasse in Zusammenhang mit ihrem familiären Umfeld, ihrem sozialen Herkunftsmilieu und dem Vaterverhalten in der Erziehung steht. Obwohl die türkischen und deutschen Kinder die gleichen Bilder gesehen haben, haben sie die Bilder auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet. Die türkischen Kinder in den Augsburger Schulen und die türkischen Kinder, die in der Türkei zur Schule gehen, haben zwischen 51% und 66,2% ein autoritäres Vaterbild bevorzugt. Die Prozentzahlen schwanken bei den deutschen Kindern zwischen 40,2% und 45,5%. Interessanterweise haben die deutschen Kinder die Vaterfigur nicht nur autoritär, sondern mit einigem Abstand zu den türkischen Kindern auch als kooperativ geschildert. Nur 6,8 % der türkischen Jungen in Deutschland haben die Vaterfigur als Gesprächsperson für den Sohn bezeichnet. Daher geben die Untersuchungsergebnisse einen Hinweis dafür, dass das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern 3. Grundschulklasse kulturell überformt ist. Die Kinder reflektieren ihre eigenen Erfahrungen in ihrem eigenen Umfeld und so bekommen sie nicht die Möglichkeit, die Zusammenhänge und den roten Faden der Bilder zu erkennen.

III. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden wird versucht, die Resultate der Untersuchung zusammenzufassen:

1. Zusammenfassende Auswertung der Daten über wesentliche Merkmale der Kinderzeichnungen der türkischen und deutschen Schülerinnen/Schüler

Inhaltliche Bearbeitung des Märchens: Die türkischen und deutschen Schülerinnen/ Schüler sollten ein Bild zu dem Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ zeichnen, aus dem die Konstellation von König, Königin und Prinzessin Rosamund ersichtlich ist. Trotz des gleichen Märchens bearbeiteten die Probanden das Märchen auf unterschiedliche Art und Weise. Die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler Ähnlichkeiten mit Drittklässlern aus der Türkei zeigen. Diese Schüler haben das Märchen mit unterschiedlichen Aspekten abgebildet. Zu 60 % zeichnen die deutschen Schülerinnen/ Schüler in ihren Zeichnungen nur die wichtigsten Personen: König, Königin und Prinzessin Rosamund. Ungefähr 40 % der deutschen Kinder versuchen das Märchen mit Hilfe anderer Szenen zu zeichnen, wie zum Beispiel den Szenen „Rosamund prügelt die böse Fee“ und „Rosamund erschlägt reihenweise Drachen, Riesenwürmer“. Die Kinder aus der Türkei stellen das Märchen auch mit unterschiedlichen Erzählungen dar. Knapp 46 % der türkischen Probanden versuchen das Märchen – wie deutsche Kinder – mit unterschiedlichen Bildern zu interpretieren und nur 30 % der in der Türkei lebenden Schülerinnen/Schüler halten die Konstellation König, Königin und Prinzessin Rosamund ein. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass diese Kinder das Märchen ganz genau verstanden haben. Deswegen haben sie nicht nur die Konstellation von König, Königin und Prinzessin Rosamund gezeichnet, sondern sie haben die Märchenfiguren in verschiedenen Szenen thematisiert. Im Unterschied zu den deutschen Klassenkameraden malen die türkischen Kinder in Deutschland zu 70-90 % nur die Konstellation König, Königin und Prinzessin Rosamund. Dies lässt sich auf die sprachlichen Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Kinder zurückzuführen. Betrachtet man die Spezifizierung der gezeichneten Figuren unter den Aspekten von Beziehungen der Figuren, Nonverbale Kommunikation, Farbauswahl, Repräsentationsformen für Aussehen, Bildgegenstände, spezielle kulturelle Gegebenheiten, dann wird immer stärker deutlich, dass sozial kulturelle Einflüsse auf die Kinderzeichnungen einwirken. Das Interessante dabei ist,

dass meist die türkischen Kinder, die in Deutschland in die Schule gehen, von ihren sozial kulturellen Rahmenbedingungen und von ihren individuellen Erfahrungen in ihrer eigenen Umgebung beeinflusst werden.

Beziehungen der Figuren: Unter diesem Aspekt wurden drei unterschiedliche Punkte analysiert: Wie die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den Geschlechtern in den Zeichnungen ausgedrückt sind, wie die Figuren platziert worden sind und wie die Prinzessin Rosamund, die Starke charakterisiert worden ist.

Beim ersten Punkt zeichnen 52-55 % der deutschen Kinder die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern als „lockere“ Beziehung. Bei der Betrachtung der Bilder von türkischen Kindern in der Türkei verfestigt sich der Eindruck, dass die Beziehungen zwischen Rosamund und den Eltern - wie bei den deutschen Kindern –locker abgebildet sind (75 %). Das Gesamtbild sieht bei den türkischen Kindern in Deutschland anders aus. Die türkischen Jungen gestalten die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern gegenüber deutschen Kindern als enge (36 %) und teilweise enge (33-36 %) Beziehung. Die Tendenz setzt sich auch in den Zeichnungen der türkischen Mädchen fort, wobei die „teilweise“ Beziehung doppelt so hoch ist wie die anderen Beziehungsarten.

Eigentlich ist die Beziehung zwischen den Familienmitglieder im Märchen auch locker. Der König und die Königin haben weder Schloss noch Reich, aber sie haben ihre Tochter Rosamund. Die beiden sind egoistisch und sind nur auf ihren Vorteil konzentriert. Mit Rosamund haben die beiden Großartiges vor.

Die deutschen Kinder und die türkischen Kinder aus der Türkei haben auf das Märchen objektiv und sachlich reagiert. Aber die türkischen Kinder aus Deutschland haben ihre zeichnerischen Darstellungen von individuellen Erfahrungen, die sie in ihrer Lebensumwelt machen, beeinflussen lassen, so durch die Erfahrung, dass die Zusammengehörigkeit und der Zusammenhalt der Familie nach türkischer Familienstruktur auf der Skala der religiösen Werte ganz oben stehen.⁶⁰⁷ Sie haben die Darstellungen so geformt, wie es

⁶⁰⁷ vgl. Rottacker, J. & Akdeniz, Y., 2000, S. 19.

sein sollte, aber nicht wie es ist. Deshalb führt meines Erachtens bei diesem ersten Punkt die Kulturalität des Verstehens bei den türkischen Kindern aus Deutschland zu fehlerhaften Deutungen der Lerninhalte, weil das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern der 3. Grundschulklasse kulturell überformt ist.

Beim zweiten Punkt platzieren die türkischen Kinder, 58 % der türkischen Jungen, die männliche Figur in der ersten Reihe. Das kann kein Zufall sein. Der enge Familienkreis ist das wichtigste Element der türkischen Gesellschaft. Der Vater ist die Autoritätsperson im Haushalt und wird mit großem Respekt behandelt. Die Kinder müssen gegenüber ihren Eltern, besonders ihrem Vater, Respekt und Achtung zum Ausdruck bringen. In diesem Zusammenhang stellt Egen (1997) fest, dass soziale kulturelle Einflüsse von außen an das Kind und damit auch an die Zeichnungen heran getragen werden.⁶⁰⁸ Die in der Türkei lebenden Probanden rücken zu 56 % die Prinzessin und den Prinzen in den Vordergrund, weil sie diese Szene immer wieder mit Heirat assoziieren. Heirat ist eine der höchsten Prioritäten in der türkischen Kultur. Deswegen ist es auffallend, dass diese Kinder bei diesem Aspekt ihre Zeichnungen, wie türkische Kinder in Deutschland im familiären und gesellschaftlichen Kontext abbilden. Richtet man bei diesem Aspekt „Platzierung der Figuren“, das Augenmerk auf die deutschen Zeichnungen, dann fällt auf, dass die deutschen Kinder die Figuren zu 25-34 % so platzieren, dass die Königin oder Rosamund sich vorne befinden und der König in der zweiten Reihe kommt. Ein Grund dafür kann sein, dass im Vergleich mit anderen Ländern die Frauen und Männer in Deutschland gleichberechtigt sind. Durch familiäre und gesellschaftliche Denkweisen werden auch die zeichnerischen Darstellungen der deutschen Kinder beeinflusst. Unter diesem Aspekt wird deutlich, dass mit Kultur verknüpfte Erfahrungen sowohl bei türkischen als auch bei deutschen Kindern in den Vordergrund rücken.

Beim dritten Punkt charakterisieren ungefähr 20 - 40 % alle Schüler – außer 100 % der türkischen Mädchen in Deutschland – die Prinzessin Rosamund wie einen Jungen. Besonders die deutschen Jungen verknüpfen die Eigenschaft „Stärke“ zu 39,4 % mit der Prinzessin Rosamund. In auffälliger Weise malen nur die türkischen Mädchen aus Deutschland die

⁶⁰⁸ vgl. Müller, R., 2003, S. 60-61.

Prinzessin Rosamund 100 % wie ein Mädchen. Hypothese der Dissertation war, dass das kulturbedingte Vorverständnis von Familienkonstellationen zu einer, den tatsächlichen Inhalt Des Arbeitsmateriales verändernden Interpretation durch die Grundschülerinnen/Grundschüler führt.

Wie man an diesem Ergebnis des Aspekts „Charakterzüge der Rosamund“ sieht, wird die Hypothese der Untersuchung bestätigt. Obwohl Rosamund eine starke Person ist, haben die in Deutschland lebenden türkischen Mädchen diese Wahrheit nicht sehen wollen. Sie geben Rosamund bevorzugt als eine brave, artige Person wieder. So wird deutlich, dass die Familienkonstellationen in dem Märchen „Prinzessin Rosamund, die Starke“ für die türkischen Mädchen aus Deutschland eher ungewohnt sind. Somit haben sie den eigentlichen Inhalt des Märchens verändert und ein Frauenmodell ihrer Vorstellung reflektiert.

Nonverbale Kommunikation: Ich habe mich bei diesem Aspekt mit unterschiedlichen nonverbalen Kommunikationsarten beschäftigt, näherhin mit Gestik, Mimik, Blickkontakt, Bewegungsdarstellungen. Die Mehrheit der Kinder hat besonders bei Frauenfiguren vier unterschiedlichen Darstellungen von Armen bevorzugt. Bei einigen Darstellungen sind die Armen offen, bei einigen sind die Armen oben und bei einigen Zeichnungen sind die Armen senkrecht dargestellt. Im Großen und Ganzen zeichnen sowohl die türkischen als auch die deutschen Kinder ihre Figuren mit offenen Armdarstellungen. Das Interessante dabei ist, dass auf den Bildern der türkischen Kinder eine Verhaltensweise abgebildet ist, die bei deutschen Kindern nicht zu finden ist. Dieses Frauenmodell steht stramm und kerzengerade wie ein Soldat, ihre Arme sind eng am Körper. 16-21 % der türkischen Probanden aus Deutschland haben dieses Frauenmodell in ihren Zeichnungen abgebildet. Diese Neigung ist bei Mädchen, die in der Türkei leben, nur zur Hälfte zu beobachten. Dieses Frauenmodell reflektiert das brave, zurückhaltende Frauenmodell, welches türkische Mädchen von ihren Familien anerzogen bekommen haben.

Bei Bewegungen der Mundpartie bzw. bei der Mimik zeichnen fast 100 % der türkischen Kinder in Deutschland einen lachenden Gesichtsausdruck. Aber sowohl bei den deutschen Schülerinnen/Schüler und als auch bei türkischen Schülern nehmen die Prozentzahlen besonders bei deutschen Jungen ab. 30 % der deutschen Jungen zeichnen ihre Figuren mit

neutralem Gesichtsausdruck, der mit dem realen inhaltlichen Kontext des Märchens übereinstimmt.

Im Bereich des Blickkontakts und bei den Bewegungsdarstellungen der Figuren ergeben sich keine eindeutigen Differenzen zwischen den deutschen und türkischen Probanden. Die Ähnlichkeit zwischen deutschen und türkischen Kindern aus der Türkei ist auch bei diesem Aspekten zu sehen. Die Teilnehmer beider Gruppen stellen ihre Figuren zu 27 % - 38 % mit Blickkontakt dar. Bei 27 % sind die Zeichnungen durch verschiedene Handlungen noch lebendiger.

Farbauswahl der Probanden: Beim Vergleich der Farbauswahl der türkischen und deutschen Probanden lässt sich allgemein feststellen, dass bei Zeichnungen durchschnittlich drei dominante Farben verwendet worden sind. Die deutschen Jungen und Mädchen favorisieren in unterschiedlicher Art und Weise die Farben Blau (17,6 % = Deutsche Jungen, 25% = Deutsche Mädchen) und Grün (21,3 % = DJ, 19,8% = DM). Die dominanten Weichelfarben unter dieser Gruppe sind Braun (14,6 % DJ), und Gelb (10,7%).

Im Gegensatz zu deutschen Kindern ziehen die türkischen Kinder aus Deutschland die Farbe Rot, ungefähr 26 %, vor. Natürlich gibt es auch unter türkischen Kindern Ungleichheiten bei der Farbauswahl. Die türkischen Mädchen, die in Deutschland aufgewachsen sind, bevorzugen die Farbe Violett, zu 13,2 %. Die Drittklässler aus der Türkei bewegen sich zwischen den Farben Rot, Grün, Gelb und somit stimmen sie beim freien Gebrauch der Farben sowohl mit deutschen und als auch mit türkischen Probanden überein. Fasst man die Ergebnisse aus diesem Gesichtspunkt „Wahl der Farben“ zusammen, so zeigen sich sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Experimentalgruppe deutliche Differenzen, die den malerischen Bereich betreffen.

Bildgegenstände: Neben der Konstellation König, Königin und Prinzessin Rosamund haben sowohl die türkischen als auch die deutschen Schülerinnen/Schüler unterschiedliche Bildgegenstände als Hintergrund in ihren Zeichnungen abgebildet. Alle Ergebnisse deuten darauf hin, dass weitere Bildgegenstände vor allem von den türkischen Kindern aus der Türkei verwendet worden sind (63 %). Die deutschen Probanden haben als Bildgegenstände

Naturgegenstände bevorzugt: Sonne (18,9 % DM, 8,5 % DJ), Baum (12,1 % DM, 14,8% DJ), Gras (10,6% DM) usw. Die türkischen Kinder aus Deutschland verwenden neben Bildgegenstände aus der Natur auch weitere Objekte aus dem häuslichen Umfeld, wie zum Beispiel Teppich, Tisch, Gardine, Sessel und Kommode usw. Anders als die Experimentalgruppe haben die türkischen Kinder aus der Türkei auch Tiere bzw. Pferde und die türkische Flagge als Bildgegenstände verwendet.

Repräsentationsformen für Haarfarben: Die empirisch gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Schülerinnen/Schüler ihre Figuren im Märchen zu 48,2 % - 54,9 % mit blonden Haare gezeichnet haben. Die Häufigkeit der anderen Haarfarben nimmt allerdings bei deutschen Kindern stark ab. Während die deutschen Probanden ihre Figuren mit blonden Haaren zeichnen, bevorzugen sowohl die türkischen Kinder aus der Türkei als auch die türkischen Jungen aus Deutschland die schwarze Haarfarbe, 54,5 % - 60,9 %. Interessanterweise zeichnen die türkischen Mädchen aus Deutschland zu 45,2 % ihre Figuren mit blonden Haaren wie ihren deutschen Mitschüler. Bei der Bartdarstellung finden sich unterschiedliche Bartarten. Die Mehrheit der türkischen und deutschen Probanden 65,7 % - 92 % zeichnen die männlichen Figuren im Märchen ohne Bart. Falls sie die männlichen Figuren doch mit Bart abbilden, dann bevorzugen die deutschen Probanden zu 9,8 % - 11% Kinnbart. Umgekehrt ziehen die türkischen Probanden aus Deutschland bei den männlichen Gestalten entweder Schnurrbart oder Vollbart vor.

2. Zusammenfassende Auswertung der Daten über wesentlichen Merkmale der Bildergeschichte der türkischen und deutschen Schülerinnen / Schüler

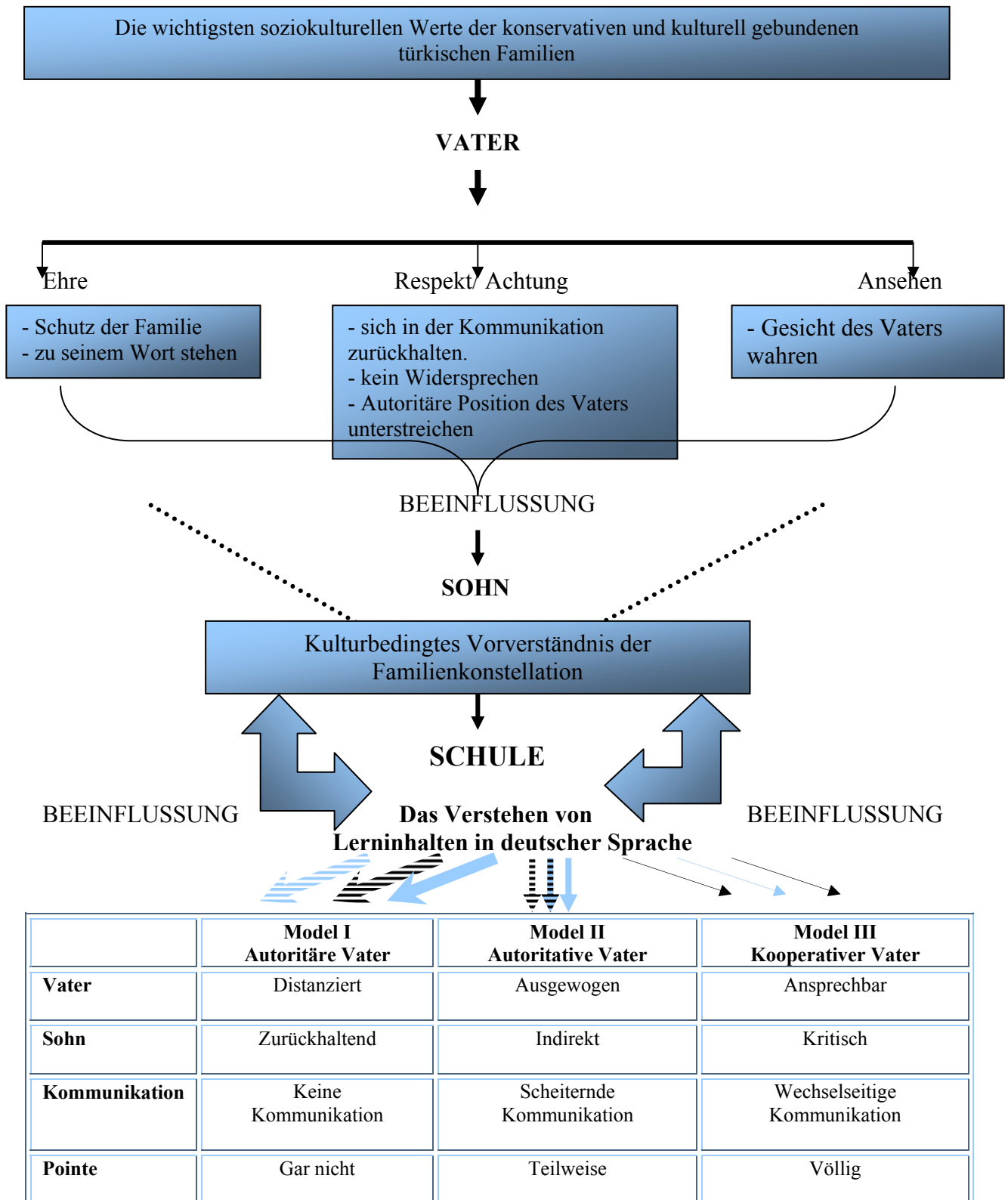


Abb. 49: Überblick über wesentlichen Merkmale der Bildergeschichte der türkischen und deutschen Schülerinnen / Schüler

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Vater – Sohn Beziehungen unterschiedlich ausgeprägt sind. Der folgende Überblick gibt uns einen Überblick über das Gesamtergebnis der Untersuchung der Bildergeschichte.

| | Jungen (D) | Mädchen (D) | Jungen (T) | Mädchen (T) | Jungen/ Mädchen in der Türkei |
|-----------|---------------|----------------|---------------|----------------|-------------------------------|
| | (162) | (149) | (58) | (45) | (157) |
| 1. Modell | 45,5 % | 40,2 % | 66,2 % | 51 % | 63 % |
| 2. Modell | 14,8 % | 17,4 % | 24 % | 31 % | 11,4 % |
| 3. Modell | 28,6 % | 39,5 % | 6,8 % | 17,7 % | 10,8 % |
| | 11,1 % | 2,9 % | 4,2 % | 0,3 % | 14,8 % |

Tabelle 43: Überblick über das Gesamtergebnis der Untersuchung der Bildergeschichte

Alle türkischen und deutschen Kinder haben die gleiche Bildergeschichte gesehen, aber auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet. Durch vier unterschiedlichen Fragestellungen konnte man tendenziell drei verschiedene Modelle der Vater – Sohn Beziehung feststellen. Diese Modelle sind folgendermaßen klassifiziert: Autoritäre Beziehung – Autoritative Beziehung – Kooperative Beziehung.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass 66,2 % der türkischen Jungen das erste Modell bevorzugt haben. In diesem Modell ist die Vater – Sohn Beziehung autoritär. Der Vater verhält sich zu seinem Sohn distanziert. Der Sohn verhält sich gegenüber seinem Vater zurückhaltend. Zwischen dem Vater und dem Sohn gibt es keine Kommunikation. Hinterfragt man nun die Ergebnisse der Untersuchung, so wird meine Hypothese bestätigt: Das Verstehen der türkischen Kinder in der 3. Klasse steht in Zusammenhang mit ihrem familiären Umfeld, ihrem sozialen Herkunftsmilieu und dem Vaterverhalten in der Erziehung. Es stellt sich natürlich die Frage, wie es dazu kommt, dass die Vater – Sohn Beziehung in türkischen Familien das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache so beeinflussen kann. Wie bereits vorher erwähnt, sind die türkischen Kinder in konservativen und kulturell gebundenen Familien häufig von einer traditionellen Normorientierung geprägt. Daher spielen bei Erziehungsmaßnahmen soziokulturelle Werte wie Ehre, Respekt/Achtung und Ansehen eine wichtige Rolle. Die Kinder sind geprägt, ihren Eltern Respekt zu erweisen und ihnen zu gehorchen. Besonders ist es erforderlich, dass sich die Söhne aufgrund dieses Respekts in der Kommunikation zurückhalten, weil die väterliche Autorität kein offenes Widersprechen zulässt. In diesem Zusammenhang können wir sehen, dass das Verstehen von Lerninhalten in

deutscher Sprache bei türkischen Jungen der 3. Grundschulklasse kulturell überformt ist. Meine These ist, dass die türkischen Väter der zweiten und dritten Generation ihre Söhne aus Angst vor kulturellem Identitätsverlust zu hohem Verantwortungsgefühl erziehen und so auch das Verstehen ihrer Kinder disziplinieren. Umgekehrt zeigen die Ergebnisse, dass nur 6,8 % der türkischen Jungen das dritte Modell aufweisen, in dem der Vater keine Respektperson, sondern eine Gesprächsperson für den Sohn ist.

Der Vergleich mit den deutschen Schülerinnen und Schüler zeigt, dass die deutschen Jungen auch zu 45,5 % das erste Modell (autoritärer Vater) vorgezogen haben. Aber der Unterschied liegt darin, dass die deutschen Jungen 28,6 % der Vaterfigur nicht nur autoritär, sondern mit einigem Abstand zu den türkischen Jungen auch als kooperativ geschildert haben. In diesem dritten Modell (kooperativer Vater) wird der Junge als ernstzunehmender Gesprächspartner akzeptiert. Der Vater ist an seinem Sohn interessiert. Der Sohn fühlt sich wohl bei seinem Vater. Der Stil des Vaters, wie er mit seinem Sohn umgeht, vermittelt dem Sohn eine positive Rückmeldung. Daher hat der Sohn ein höheres Selbstvertrauen. Durch dieses höhere Selbstvertrauen, ist der Junge auch bereit, sein Fehlverhalten zu verbessern. Er stellt seinem Vater Fragen, er kritisiert ihn und sagt seinem Vater seine Meinung ohne Frucht seinem Vater ins Gesicht.

Dabei ist es dann auch ganz interessant, dass das erste Modell (autoritärer Vater) den Schülerinnen /Schüler nicht die Möglichkeit gibt, die Zusammenhänge und den roten Faden der Bilder zu erkennen. Die Schüler, besonders die türkischen Jungen verstehen das Grundmotiv dieser Geschichte nicht. Sie reflektieren nur das Vaterverhalten, das sie in ihrem eigenen direkten Umfeld erleben.

Durch die Analyseergebnisse des Märchens lässt sich erkennen, dass die türkischen Kinder in der Türkei mit den deutschen Kindern in mehreren Aspekten Gleichartigkeiten gezeigt haben. Aber die Ergebnisse der Bildergeschichten haben auch gezeigt, dass diesmal die Prozentzahlen zwischen den türkischen Jungen in Deutschland und Schülerinnen/ Schüler in der Türkei beim ersten und dritten Modell ziemlich gleich sind. Die türkischen Kinder beschreiben im Unterschied zu den deutschen Kindern die Familiensituationen in Konformität zu ihren Vorstellungen eines türkischen Miteinanders in der Familie.

Abschließend sollen einige Implikationen der vorgestellten Ergebnisse für mögliche künftige Forschungsbemühungen umrissen werden.

Wie bereits vorher erwähnt gibt es mehrere Gründe für den unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. Zum Großteil stehen diese Gründen in einem kausalen Zusammenhang zwischen eigener Kultur und schulischem Misserfolg. Je mehr die türkischen Kinder und Jugendliche in modernen Familien aufwachsen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit auf höhere Schulabschlüsse. Der Grund liegt darin, dass diese Familien eine höhere Bereitschaft zur Integration in Deutschland aufweisen, als die konservativen und kulturell gebundenen Familien. Moderne Familien weigern sich nicht, sich der deutschen Mehrheitsgesellschaft einzupassen. Sie sind offen für sozial-kulturelle Wandlungen. Ganz im Gegenteil dazu betonen und überhöhen oft die konservativen und kulturell gebundenen Familien in Deutschland die Werte ihrer Kultur, ihres Ursprungslandes. Für sie haben die islamischen Traditionen höchste Priorität. Sie wollen und können sich der deutschen Kultur nicht anpassen. Obwohl sich die Türkei in fünfzig Jahren hinsichtlich sozialer Entwicklung und persönlicher und kultureller Entfaltung weiterentwickelt hat, haben viele türkische Familien in Deutschland sich fast 50 Jahren nicht in die deutsche Gesellschaft integrieren können. Das Verständnis von vielen Türken ist dasselbe geblieben. Im Vergleich zu ihren Landsleuten in der Türkei, haben viele konservative und kulturell gebundene Familien ihre Denk- und Gedankenweise, bzw. ihren Horizont nicht erweitert. Deswegen leben sie geschlossen in den Parallelgesellschaften neben der deutschen Gesellschaft.

Das Problem besteht darin, dass die Denk- und Gedankenweisen der konservativen und kulturell gebundenen türkischen Familien sich im Kreis drehen. Die Veränderung der sozialen und kulturellen Werte ist in diesem Kreis verboten. Aber die Weitergabe der unveränderten kulturellen Werte und Normen von einer Generation zur nächsten ist Pflicht.

Aus diesem Grund lautet die Kernbotschaft dieser Untersuchung so: Die kulturbedingten Vorstellungen der meisten türkischen Kindern in Deutschland dritter Grundschulklassen

wirken sich auf deren Verständnis von Märchen und Bildergeschichten konservativ und kulturgebunden aus. Sie interpretieren das Märchen und die Bildergeschichte innerhalb ihrer Kultur. Im Vergleich zu den Kindern aus Izmir (Türkei) können sie den kulturellen Traditionsrahmen nicht brechen. Sie zeichnen und beschreiben das Märchen und die Bildergeschichte so, wie sie sie in ihrer eigenen Kultur erleben, sogar so weitgehend, dass sie die Deutungen der Lerninhalte verfälschen.

In diesem Zusammenhang belegen die abschließenden Ergebnisse der Untersuchungsanalyse, dass kulturdifferentes Verstehen bei den türkischen Kindern zu fehlerhaften Deutungen der Lerninhalte führt und das Verstehen von Lerninhalten in deutscher Sprache bei türkischen Kindern der 3. Grundschulklasse kulturell überformt ist. Aber die in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen geben keine Lösungen für die Lehrkräfte, wie sie mit diesen kulturellen Unterschieden im Verstehen im Unterricht umgehen können, so dass sich noch offene Forschungsebenen ergeben. Zukünftige Forschungsarbeiten können an folgendem Aspekt ansetzen:

Kulturelle Differenzen von Schülerinnen /Schüler im Unterricht müssen wahrgenommen werden. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkräfte interkulturelle Kompetenz erwerben. So können die Lehrkräfte ihre eigene Kultur und die Zielkultur besser verstehen und die auftretenden Probleme situationsangemessen meistern. Wie schon vorher erwähnt⁶⁰⁹ könnte dann eine deutsche Lehrerin den Kindern statt „Haribo“ andere Süßigkeiten als Belohnung geben. Diese und viele andere Beispiele kann man in einer Längsstudie untersuchen und herausfinden, wo kulturelle Unterschiede im Verstehen im Unterricht auftauchen. So können die Lehrkräfte konkrete Hilfen und Tipps für den Umgang mit kulturell heterogenen Schülergruppen bekommen.

⁶⁰⁹ s.S. 167

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Seite

| | |
|--|-----|
| Abb. 1: Gründe für den Schulmisserfolg vom Migrantenkindern in ihrer „assoziativen Beziehung“ zur Kultur | 40 |
| Abb. 2: Besuchsquoten für Kindergarten/-krippe, differenziert nach Herkunft..... | 46 |
| Abb. 3: Propheten Mohamed | 122 |
| Abb. 4: Taufe | 123 |
| Abb. 5: Kopftuch | 124 |
| Abb. 6: Gütesiegel „Helal“ | 125 |
| Abb. 7: Verstehen der Schülerinnen/Schüler im Zusammenhang mit Persönlichkeit, Handeln und soziokulturellen Bedingungen | 137 |
| Abb. 8: Märchentext „Prinzessin Rosamund, die Starke“ | 185 |
| Abb. 9: König – Rosamund – Königin | 187 |
| Abb. 10: Geburt der Rosamund | 188 |
| Abb. 11: Rosamund als Baby | 188 |
| Abb. 12: Rosamund fährt los mit dem Königsfahrrad | 188 |
| Abb. 13: Überblick über das Ganze | 188 |
| Abb. 14: Rosamund prügelt die böse Fee | 188 |
| Abb. 15: Rosamund erschlägt reihenweise Drachen, Riesenwürmer | 188 |
| Abb. 16: König – Rosamund – Königin | 189 |
| Abb. 17: Auf einem Bett liegt der wunderschöne Prinz | 190 |
| Abb. 18: Enge Beziehung zwischen den Figuren | 192 |
| Abb. 19: Teilweise enge Beziehung zwischen den Figuren | 193 |
| Abb. 20: Lockere Beziehung zwischen den Figuren | 193 |
| Abb. 21: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der deutschen Jungen | 193 |
| Abb. 22: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der deutschen Mädchen | 194 |
| Abb. 23: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Jungen | 195 |
| Abb. 24: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Mädchen | 195 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 25: Beziehungen zwischen den Geschlechtern bei den Zeichnungen der türkischen Mädchen und Jungen in der Türkei | 196 |
| Abb. 26: Beliebteste Platzierungen der Figuren | 199 |
| Abb. 27: Charakterzüge der Rosamund (wie ein Junge) | 204 |
| Abb. 28: Charakterzüge der Rosamund (wie ein Mädchen) | 205 |
| Abb. 29: Unterschiedlichen Armhaltungen in den Kinderzeichnungen | 208 |
| Abb. 30: Haltung des Soldaten | 209 |
| Abb. 31: Blickkontakt | 211 |
| Abb. 32: Grün-Blau-Braun Farbkontraste als dominante Farbe | 215 |
| Abb. 33: Blau-Grün-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe | 216 |
| Abb. 34: Rot-Blau-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe | 217 |
| Abb. 35: Farbe „Rot“ | 218 |
| Abb. 36: Rot-Blau-Violett Farbkontraste als dominante Farbe | 218 |
| Abb. 37: Farbe „Violett“ | 219 |
| Abb. 38: Rot-Grün-Gelb Farbkontraste als dominante Farbe | 219 |
| Abb. 39: Bildgegenstände (Baum, Schloss, Sonne) | 222 |
| Abb. 40: Bildgegenstände (Baum, Schloss, Sonne, Gras) | 222 |
| Abb. 41: Bildgegenstände (Teppich, Tisch, Gardine, Sessel und Kommode usw.)... | 223 |
| Abb. 42: Bildgegenstände (Flagge, Häuser usw.)..... | 223 |
| Abb. 43: Hennin | 227 |
| Abb. 44: Tracht und Dirndl | 228 |
| Abb. 45: Muska | 229 |
| Abb. 46: Schnabelschuhe | 229 |
| Abb. 47: Narrenfigur | 230 |
| Abb. 48: Vater & Sohn - Geschichte „Moral mit Wespen“ | 256 |
| Abb. 49: Überblick über wesentlichen Merkmale der Bildergeschichte der türkischen und deutschen Schülerinnen / Schüler | 275 |

Tabellenverzeichnis

| Tabellen | Seite |
|--|-------|
| Tabelle 1: Ausländische und deutsche Schulabgänger nach Art des Schulabschlusses 2001 in Deutschland (in Prozent)..... | 29 |
| Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von 14- Jährigen nach Nationalität und Besuch vorschulischer Bildungseinrichtung, 1992-2003 | 47 |
| Tabelle 3: Religiosität, Diskriminierungswahrnehmung und ethnische Homogenität sozialer Netzwerke bei Jugendlichen verschiedener Migrantengruppen | 57 |
| Tabelle 4: Symbole in zwei unterschiedlichen Kulturen | 132 |
| Tabelle 5: Überblick über die untersuchten Schüler | 140 |
| Tabelle 6: Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler | 149 |
| Tabelle 7: Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler | 149 |
| Tabelle 8: Geburtsort der Schülerinnen und Schüler | 150 |
| Tabelle 9: Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler zu Hause..... | 151 |
| Tabelle 10: Erste Begegnung der deutschen Sprache | 152 |
| Tabelle 11: Berufe der Eltern | 155 |
| Tabelle 12: Berufsverteilung unter Vätern und Müttern | 156 |
| Tabelle 13: Berufe der Eltern in der Türkei..... | 157 |
| Tabelle 14: Fernsehkonsum der Schülerinnen und Schüler | 158 |
| Tabelle 15: Selbstbestimmung von Sendungen | 159 |
| Tabelle 16: Lieblingssendungen von Schülern | 160 |
| Tabelle 17: Empfang von ausländischen Sendungen | 160 |
| Tabelle 18: Konsum von türkischen und deutschen Sendungen | 161 |
| Tabelle 19: Verfügbarkeit vom Internetanschluss | 162 |
| Tabelle 20: Täglicher Internetkonsum der Schülerinnen und Schüler | 163 |
| Tabelle 21: Leselust der Schülerinnen und Schüler | 164 |
| Tabelle 22: Lesen in der Freizeit | 164 |
| Tabelle 23: Bücher von zu Hause, von der Schulbibliothek usw. | 165 |
| Tabelle 24: Lieblingsbücher der Schülerinnen und Schüler | 165 |
| Tabelle 25: Die Anzahl der Bücher zu Hause | 166 |
| Tabelle 26: Unterschiedliche Szenen des Märchens | 186 |
| Tabelle 27: Inhaltsbearbeitung von Schülerinnen/Schüler | 186 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 28: Vierundzwanzig unterschiedliche Platzierungen | 199 |
| Tabelle 29: Platzierung der Geschlechter der türkischen und deutschen Schüler und Schülerinnen | 200 |
| Tabelle 30: Charakterzüge der Prinzessin Rosamund nach deutschen und türkischen Kindern in Deutschland | 203 |
| Tabelle 31: Darstellungen von den Armen von Schülern | 208 |
| Tabelle 32: Darstellung des Mundes und Lippen | 210 |
| Tabelle 33: Darstellungen mit Blickkontakt | 212 |
| Tabelle 34: Bewegungsdarstellungen der Figuren | 212 |
| Tabelle 35: Das Spektrum von Bildgegenständen | 221 |
| Tabelle 36: Verteilung der Bildergegenstände auf den Zeichnungen | 221 |
| Tabelle 37: Haarfarben der Rosamund | 224 |
| Tabelle 38: Männerdarstellungen | 225 |
| Tabelle 39: Vater & Sohn Beziehungsmodelle | 257 |
| Tabelle 40: Modell I. (Autoritärer Vater) | 261 |
| Tabelle 41: Modell II (Autoritativer Vater) | 264 |
| Tabelle 42: Modell III (Kooperativer Vater) | 267 |
| Tabelle 43: Überblick über das Gesamtergebnis der Untersuchung der Bildergeschichte | 276 |

Literaturverzeichnis

Alland, Alexander (1983): Playing with form. Children draw in six cultures. New York: Columbia University Press.

Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung und Pluralität. Bern u.a.: Lang.

Arbeiterwohlfahrt – Pressedienst, Schlechte Chancen für die Ausländerkinder Nr. 24/1976, Bonn, den 23.6. 1976. In: Langenfeld, Christine (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 37-38.

Art. 152 ZGB – (1) Der Ehemann ist das Oberhaupt der Familiengemeinschaft. In: Rumpf, Christian (1999/2003): Die Ehre im türkischen Strafrecht. Stuttgart. Unter: <http://www.tuerkei-recht.de/Ehre.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Artelt, C., u.a. (Hrsg.)(2002): PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin. Unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Artelt, C., u.a. (Hrsg.)(2003a): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Artelt, C., (Hrsg.)(2003b): PISA und PISA –E : Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 57.

Atabay, Ilhami (1998): Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg u.a. (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske-Budrich.

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearb. Und erweit. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baecker, Dirk & Kettner, Matthias & Rustemeyer, Dirk (Hrsg.)(2008): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript Verlag.

Baecker, Dirk (2008): Zur Kontingenzkultur der Weltgesellschaft. In: Baecker, Dirk & Kettner, Matthias & Rustemeyer, Dirk (Hrsg.)(2008): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 139-162.

Bandler, R. & Grinder, J. & Satir, V. (1978): Mit Familien reden. In: Woog, Astrid (2006): Soziale Arbeit in Familien: Theoretische und empirische Ansätze zur Entwicklung einer pädagogischen Handlungslehre. Weinheim, München: Juventa, S. 184.

Bargatzky, Thomas (1997): Ethnologie: eine Einführung in die Wissenschaft von den unproduktiven Gesellschaften. Hamburg: Buske.

Baumert, Jürgen & Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag.

Bayerischer Rundfunk: Wenn Kinder zweisprachig aufwachsen. Mehrsprachigkeit als Chance (Stand: 17.08.2008). Gesetzlicher Vertreter: Intendant Prof. Dr. Thomas Gruber. Unter: <http://www.br-online.de/br-alpha/elternsprechstunde/elternsprechstunde-kinder-erziehung-ID1224057536546.xml> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Bechtel, Benno & Schmidt, Sebastian (2007): Die Diskriminierung von Kindern mit migrantischem Hintergrund durch das deutsche Bildungssystem. Universität Erfurt. Unter: <http://www.phatmagnet.de/ressourcen/Diskriminierung.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Beck, Marieluise (2005): Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Bonn.

Becker, Rolf (2006): Bildung – Bildungschancen von Migranten in Deutschland. In: Statistisches Bundesamt (Hg.), Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 473-481.

Beiler, Anke (2008): Die Zeichenarten Symptom, Ikon und Symbol bei Rudi Keller und Charles S. Peirce im Vergleich : Grin Verlag.

Beiträge zur geistigen Situation der Gegenwart Jg. 7 (2006), Heft 1. In: Marburger Forum und philosophia. Unter: http://www.philosophia-online.de/mafo/heft2006-1/BCh_Han.htm [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Berger, Peter, L. & Luckmann, Thomas (1967): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In: Scholz, Antje (2000): Verständigung als Ziel interkultureller Kommunikation. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse am Beispiel des Goethe-Instituts. Münster u.a.: LIT, S. 27-28.

Bernhard, Svenja (2001): Jesus Christus. Referat / Schulaufsatz.

Besonderheiten bei PISA 2003. IPN. Leibniz Universität für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/index.html> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Bieger, Eckhard (2007): Das Bilderlexikon der christlichen Symbole. Leipzig: St. Benno-Verlag.

Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung. Diagnostik und Intervention e.V. (Hrsg.): Frühkindliche Zweisprachigkeit. Unter: <http://www.bielefelder-institut.de> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Book, Philip (1970) (Hrsg.): Culture shock. In: Klein, Armin (2005): Kulturpolitik. Eine Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 40-41.

Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006) (Hrsg.): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Autoren: Christensen, Gayle & Stanat, Petra. Bildungsforschung Band 19. Bonn u.a.
Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Burnie, David (2001): Tiere. Die große Bild- Enzyklopädie mit über 2000 Arten. London: Dorling Kindersley Limited.

Czock, H. & Ratke, F.-O. (1984): Der heimische Lehrplan der Diskriminierung. In: Auernheimer, Georg & Wagner, Ulich & Rolf van Dick & Petzel Thomas (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler. Leske-Budrich: Opladen, S. 19.

Danner, Helmut (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München u.a.: Reinhardt.

Danner, Helmut (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München u.a. 2. Aufl.: Reinhardt.

Danner, Helmut (1989a): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München u.a. 2. Aufl.: Reinhardt. In: Mora, Nils Manuel (2006): Der hermeneutische Zirkel, S.5. Unter: http://www.sleen-design.de/uploads/media/hermen_03.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2007: Forschung über Kinder, Jugendliche und Familien an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Internetzugang der Kinder. Unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=786&Jump1=LINKS&Jump2=400> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Deutsche Unesco- Kommission e.V.: Erklärung von Prinzipien der Toleranz. 28. Generalkonferenz (Paris, 25. Oktober bis 16. November 1995): Unter: http://www.unesco.de/erklaerung_toleranz.html?&L=0 [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.

Dietrich, Ingrid (2002): Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung In: Jäger, Margarete & Kauffmann, Heiko (Hrsg.) Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg, 203-220.

Dilthey, Wilhelm (2004): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Strübing, Jörg (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 19-42.

DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) (1995): Weiterhin Rückstände in der Schul- und Berufsausbildung junger Ausländer. Wochenbericht 22/95. S.385-392.

DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) (1999): Schul- und Berufsabschlüsse von Ausländern: Nur langsame Annäherung an die Abschlüsse von Deutschen. Eine Vorausschätzung bis 2010. Wochenbericht 26/99.

Doehlemann, Martin (2001): Die Kreativität der Kinder. Anregung für Erwachsene. München u.a.: Waxmann.

Duden „Fremdwörterbuch“ (1982): Bearb. Wolfgang Müller, 4., neu bearb.u erw. Aufl. Mannheim u.a.

EFMS (1997): Migration und Integration in Zahlen (CD-ROM), europäisches forum für migrationsstudien (Hrsg.), Harald W. Lederer (Autor). Bamberg.

Egger, Bettina (1984): Bilder verstehen. Gümligen: Zytglogge Verlag.

Fuchs, Thomas (2009): „Kultur existiert zwischen Gehirnen“. In: Gehirn&Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. Nr.6 (2009), S. 21.

Fuhs, Burkhard (2010): Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur. In: Hermann-Krüger, Heinz & Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH., S. 711-726.

Fuhse, Jan (2006): Religion in der Migration. Ein Blick auf das Einwanderungsland Deutschland. Erschienen in: vorgänge 73 aus: vorgänge Nr. 173 (Heft 1/2006), S. 54-62.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Gerhards, Jürgen unter Mitarbeit von Michael Hölscher (2006): Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Giyasi, Cafer A. (2000): İğdir Soykırım anıt ve Müzesi. Atatürk Araştırma Merkezî Yayını. Ankara.

Gmelin, Otto F. (1978): Mama ist ein Elefant. Eltern entdecken eine neue Sprache: Die Symbolwelt der Kinderzeichnungen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann + Helbig-Verlag.

Gogolin, Ingrid (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (2003): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 33-50.

Gomolla, Mechthild (1998): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Grundschule. In: Bechtel, Benno & Schmidt, Sebastian (2007): Die Diskriminierung von Kindern mit migrantischem Hintergrund durch das deutsche Bildungssystem. S. 11.
Unter: <http://www.phatmagnet.de/ressourcen/Diskriminierung.pdf>

Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (2003): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 97-112

Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen&Neumann GmbH.

Götz, Margarete & Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 113-135.

Greve, Martin & Nur-Orhan, Kalbiye (Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration) (2008): Berlin Deutsch-Türkisch. Einblicke in die neue Vielfalt. Berlin: Mercedes Druck.

Halm, Dirk & Sauer, Martina (2006): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 1-2/2006), S. 18-24. Unter: <http://www1.bpb.de/files/AQ6PWB.pdf>

Halm, Heinz (2007): Der Islam. Geschichte und Gegenwart. München. 7. Auflage: Verlag C.H.Beck oHG

Hansen, Klaus P. (1993): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Tübingen: Narr.

Häring, Hermann (2008): "Jesus von Nazareth" in der wissenschaftlichen Diskussion. Wien: Lit Verlag.

Hecker, Daniel: Gott in der Bibel – Allah im Koran. In: Institut für Islamfragen der Deutschen Evangelischen Allianz.
Unter: <http://www.islaminstitut.de/uploads/media/HeckerVortragGottderBibel.doc.pdf>
[Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Herbert, Ulich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: Beck.

Heringer, Hans Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Herrmann, Joachim: Rede des Bayerischen Staatsministers des Innern, anlässlich der Vorstellung des Verfassungsschutzberichts für das Jahr 2007 am 17. März 2008 in München.

Hetzel, Andreas (2001): Zwischen Poiesis und Praxis: Elemente einer kritischen Theorie der Kultur. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.

Historische Texte & Wörterbücher (2004): Allgemeine Theorie der schönen Texte. Johann Georg Sulzer. <http://www.textlog.de/2983.html> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Hoff, Susanne (2006): Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen in der Grundschule – Möglichkeit und Grenzen. Norderstedt Germany: Grin Verlag.

Hurrelmann, Bettina (2003): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 177-194.

Ibric, Almir (2006): Islamisches Bilderverbot vom Mittel- bis ins Digitalzeitalter. Wien: Lit Verlag GmbH & Co. KG.

Ingensiep, Hans Werner & Eusterschulte, Anne (2002) (Hrsg.): Philosophie der natürlichen Mitwelt: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Verfassungsschutz. Islamische Gemeinschaft Milli Görüs. Unter: <http://www.im.nrw.de/sch/582.htm#> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Interkultureller Rat in Deutschland (2004): Argumente. Thesen zum Kopftuch. Unter: http://www.interkultureller-rat.de/wp-content/uploads/argumente_1.pdf

Islam – Lexikon: Copyright 1996 – 2010 by FOCUS Online. In: TOMORROW FOCUS Portal GmbH. Unter: <http://www.focus.de/G/GP/GPI/GPIA/gpia.htm> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Janke, Hans (1987): Medien als Vermittler oder Verstärker? „Fremde“ in den Medien. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (ed.), S. 58-66.

Jeschek, W. (2002): Ausbildung junger Ausländer in Deutschland. Rückschritte bei der Berufsausbildung. In: Wochenbericht des DIW Berlin 27/02.

John-Winde, Helga u.a. (1993): Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2007): Religiosität und religiöse Erziehung. Einstellungen von Mädchen und jungen Frauen türkisch-muslimischer Herkunft. In: Vortrag am 22.01.07 im Rahmen der Ringvorlesung „Religiöse Differenz als Chance?“, Zentrum Weltreligionen im Dialog.

Kazemi-Weisari, Erika (2006): Kinder verstehen lernen. Vortrag auf der Freinet-Fachtagung in Kassel 30.9.06. Unter: <http://www.freinet-kooperative.de/start/pdf/VortragKazemi.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Kelek, Necla (2002): Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster ; München u.a.: Waxmann

Kelek, Necla (2007): Die verlorenen Söhne. 2. Aufl.. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Keller, Rudi (1995): Zeichentheorie. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Kellner, Hansfried (1984): Phänomenologie und Soziologie. Sommer— Semester 1984. Unter: <http://www.ukoe.de/docs/soc03.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Kettner, Matthias (2008): Kulturreflexion und die Grammatik kultureller Konflikte. In: Baecker, Dirk & Kettner, Matthias & Rustemeyer, Dirk (Hrsg.)(2008): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 17-28.

Keymer, Martin & Schmedtmann, Nobert O. & Will, Reinhold D. (2005): Bioenergietherapie: Die bioenergetische Ganzheitsmedizin. Ein ganzheitliches Diagnose- und Behandlungskonzept: Jopp Oesch Verlag.

Klausbernd, Vollmar (1993): Das Geheimnis der Farbe Rot. St. Goar: Ed. Tramontane.

Kläger, Max (1989): Phänomen Kinderzeichnung. Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider.

Koran, 7/138. In: Boyacıoğlu, Ramazan (2005): Hz.Muhammed'in Vahiy Öncesi Dönemi. Cumhuriyet Univ. İlahiyat Fak. Dergisi, sayı: 5, cilt: 1.

Krenz, Armin (2002): Was Kinderzeichnungen erzählen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Krischke, Wolfgang (14. Juni 2007): Das Spiel mit den Wörtern. In: Die Zeit, Nr.25. Unter: http://www.zeit.de/2007/25/Das_Spiel_mit_den_Woertern?page=all [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Kroeber, Alfred Louis & Kluckhohn Clyde (1952): Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge: Harvard University Press.

Kultur und Tourismus Ministerium der Republik Türkei. Traditionelle Sportarten. Das Cirit Spiel. Unter: <http://www.kultur.gov.tr/DE/Genel/BelgeGoster.aspx?48BD9BC89B9B89DA1A9547B61DAFFE2AA34BCDCA2BB6CEC7> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Langenfeld, Christine (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Tübingen: Mohr Siebeck.

Lassert, Ursula: Neue Bildgeschichten zur Aufsatzerziehung. Kopiervorlagen. Jahrgangsstufen 3/4. Donauwörth: Auer.

Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (2005) (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Ludigs, Dirk (2008): Eine Frage der Ehre (Interview). In: Lifestylmagazin FRONT, Ausgabe 03/08. Unter: http://www.focus.de/wissen/wissenschaft/mensch/tid-8963/migranten_aid_261876.html [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Macieira, Anabela P. (2007): Ersatzneubau einer Kindertagesstätte. Erläuterungen zum Gestaltungskonzept der Innenräume. Unter: <http://www.gemeinde-schorfheide.de/fileadmin/daten/bild/wohnen-leben/Innenraumkonzept070511.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Magni, Evi Crotti Alberto (1999): Die geheime Sprache der Kinder. Kinderzeichnungen richtig deuten. München: Beust Verlag.

Makarova, Elena (2008): Akkulturation. Von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von einheimischen Jugendlichen. Unter: <http://141.30.37.165/docs/P79.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meinhardt, Rolf (1984): Pollaken, Itaker, Kanaken – Zur Leidengeschichte der Fremden in Deutschland. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Türken raus? oder: Verteidigt den sozialen Frieden. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, S. 9-21.

Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 24-55

Moebius, Stephan (2009): Kultur. Bielefeld: Transcript Verlag.

Mora, Nils Manuel (2006): Der hermeneutische Zirkel. Universität Kassel. Unter: http://www.sleen-design.de/uploads/media/hermen_03.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2010].

Möring-Plath, Burkhard (2001): Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religions- pädagogisches Symbolkonzept. Münster: Lit.

Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul (1999): Das Glaubensbekenntnis des Islam. Köln: IB Verlag Islamische Bibliothek.

Müller, Rabea (2003): Kinderzeichnungen interkulturell. Bildnerischen von Kindern und Heranwachsenden aus Chile und Deutschland. In: Kunst+Unterricht/SB 2003, Kinder- und Jugendzeichnung. 246/247/2000. Friedrich Verlag, S. 60-61.

Neue Westfälische. Regionale Tageszeitung. 27.03.1982. In: Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank – Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, S. 112.

Northoff, Georg (2009): Das Chamäleon Effekt. In: Gehirn&Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung. Nr.6 (2009), S. 14 -19.

Ort, Claus-Michael (2003): „Kulturbegriff und Kulturtheorien“. In: Moebius, Stephan (2009): Kultur. Bielefeld: transcript Verlag, S. 14-15.

Pagenstecher, Cord (1994): Ausländerpolitik und Immigrantidentität. Ausländerpolitik und Immigrantidentität. Zur Geschichte der „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik, Berlin: Dieter Bertz Verlag.

Park, Robert/Burgess, Ernest 1969 [1921]: Introduction to the Science of Sociology. In: Fuhse, Jan (2006): Religion in der Migration. Ein Blick auf das Einwanderungsland Deutschland. Erschienen in: vorgänge 73 aus: vorgänge Nr. 173 (Heft 1/2006), S. 54-62.

PISA-Bericht (2003): Der Bildungsstand der Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: PISA: Programme for International Student Assessment. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Power –Point Präsentation.

Posner, Roland (1991): Kultur als Zeichensystem. In: Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

Potratz, Krüger-Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 56-82.

Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.) (2004): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. Münster: Waxmann Verlag GmbH. Unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.) (2007): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Münster: Waxmann Verlag GmbH. Unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Priebe, Botho (2008): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen und können? Neue Professionsanforderungen an Lehrkräfte. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 11 (2008) 44. Leipzig: Erhard Friedrich Verlag GmbH. S. 20-23.

Radtke, Frank Olaf (2005): Editorial: Transnationalismus und sprachliche Hybridität - Neue theoretische und empirische Herausforderungen für den pädagogischen Umgang mit

"Ethnizität" in der modernen Einwanderungsgesellschaft. In: Federführender Herausgeber des OSD 1-2005.Bielefeld. Unter: http://www.sowi-online.de/journal/2005-1/editorial_radtke.htm [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Radtke, Frank-Olaf & Gomolla, Mechthild (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raiser, Ulrich (2007): In Deutschland angekommen. Was erfolgreiche Kinder mit Migrationshintergrund auszeichnet. Forum Schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Unter: <http://www.forum-schule.de/fs21/thema/in-deutschland-angekommen/>. [Datum des Zugriffs:01.02.2010].

Raithel, Jürgen u.a. (2009): Ein Einführung Pädagogik: Begriffe- Strömungen- Klassiker- Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2008): Die Taufe. Die Orientierung zu Verständnis und Praxis der Taufe in der evangelischen Kirche. München: Gütersloher Verlagshaus.

Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag.

Richter, Hans-Günther (2000): Die Kinderzeichnung. Berlin: Cornelsen.

Richter,Hans-Günther (2001): Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Hamburg: Lit.

Rippl, Susanne & Seipel Christian (2008): Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Rottacker, Jens – Akdeniz, Yücel (2000): Lebe du meinen Traum. Hannover: Linden-Druck-Verl.-Ges.

Rumpf, Christian (1999/2003): Die Ehre im türkischen Strafrecht. Stuttgart. Unter: <http://www.tuerkei-recht.de/Ehre.pdf> [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Schiffauer, Werner (2008): Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript Verlag

Schindler, Heinz: Ihr Deutsch ist unser Auftrag! Deutsche Welle. DW-WORLD.DE/alltagsdeutsch [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Schirmacher, Christine (2004): Die Eigenschaften Gottes im Islam und im Koran. Unter: http://www.islaminstitut.de/uploads/media/EigenschaftenGottes_02.pdf [Datum des Zugriffs:02.03.2010].

Schmidt, Nicole (2009): Karfreitag – Das Gedenken an Jesu Tod am Kreuz. Ursprung, biblischer Hintergrund und Bedeutung dieses Feiertages. In: Suite101.com Media Inc. Unter: http://religioese-intoleranz-heute.suite101.de/article.cfm/karfreitag_das_gedenken_an_jesu_tod_am_kreuz

Schmidtke, Peter-Hans (2005): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.142-161.

Scholz, Antje (2000): Verständigung als Ziel interkultureller Kommunikation. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse am Beispiel des Goethe-Instituts. Münster u.a.: LIT

Schoppe, Andreas (1991): Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne: Verl. für Wiss. und Kunst.

Schulze, Erika & Soja, Eva-Maria (2003): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 197-210.

Schwemmer, Oswald (2008): Selbstsein und Andersheit. Zum kulturellen Verhältnis von Symbol, Form und Sinn. In: Baecker, Dirk & Kettner, Matthias & Ruster Meyer, Dirk (2008): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-138.

Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnungen. Lienz: Journal Verlag.

Seifert, Thomas (2004): Resümee zur Vorlesung ‚Die Sprachen Afrikas I‘ Betrachtungen zur Anfangsgeschichte der Afrikalinguistik in Deutschland unter Einbezug der Entwicklungen an der Universität Leipzig. Hausarbeit.

Seitz, Rudolf (1998): Phantasie & Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch von Rudolf Seitz. München: Dom Bosco Verlag.

Siebert – Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg . Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg – eine bildungspolitische Kontroverse. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 161-176.

Sökefeld, Martin (2004): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektive auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld: Transcript Verlag.

Spits, Jerker (2008): Fakt und Fiktion. Die Autobiographie im Spannungsfeld zwischen Theorie und Rezeption. Dissertation. Universität Leiden.

Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2 (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2008. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden.

Thiel, Erika (1985): Geschichte des Kostüms. Wilhelmshaven u.a.: Heinrichshofen

Thomas, A. (Hrsg.). (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe.

Tietze, Nikole (2004): Muslimische Selbstbeschreibungen unter jungen Männern: Differenzkonstruktion und die Forderung nach Respekt. In: Sökefeld, Martin (2004): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektive auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 123-137.

Troltsch, Klaus (2003): Migranten und Migrantinnen in Deutschland - ein Vergleich zu Bildungsbeteiligung und -chancen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn. S. 49-62.

Türkei Sozialkunde (1994): Zentrum für Türkeistudien (Hg.), 2. Aufl., Opladen.

Ulich, Michaela (2000): Unterschiedliche Herkunft - Gemeinsame Zukunft. In: 'kindergarten heute', Ausgabe 9 / 2000

Vogt-Hüsler, Silvia (1985): Kinder ausländischer Familien im Kindergarten. Grundlagen und Beispiele. Zürich: Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein.

Vollmar, Klausbernd (1993): Das Geheimnis der Farbe Rot. St. Goar: Ed. Tramontane.

Wadell, Martin – Benson, Patrick (2007): Prinzessin Rosamund, die Starke. Oldenburg: Lappan Verlag GmbH.

Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.

Wiater, Werner (2002): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen – Schulpädagogik. Donauwörth: Auer Verlag.

Widlöcher, Daniel (1984): Was eine Kinderzeichnung verrät. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Wocken, Hans.: Kommentar (aus dem Klappentext). In: Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio.

Wolter, Heidrun (2007): Kinderzeichnungen. Empirische Forschungen und Interkulturalität unter besonderer Berücksichtigung von Ghana. (Dissertation).

Zimbardo, Philip G. & Gering, R.J. (1996): Psychologie. 7. Auflage. New York: Springer-Verlag.

Anhang

A) FRAGEBOGEN

Nationalität:

| |
|-------------------|
| Fragebogen |
|-------------------|

Liebe Schülerinnen und Schüler,

Ich habe für euch einen Fragebogen vorbereitet, um euch besser kennen zu lernen. Dieser Fragebogen wird es mir ermöglichen, euer Geschlecht, euer Alter, euer Freizeitverhalten und eure Lesefähigkeiten zu beurteilen.

Warum will ich so viel von dir wissen?

Ich studiere an der Universität Augsburg. Im Moment schreibe ich an meiner Dissertation. Das ist so ähnlich wie eine Hausaufgabe. Nur dauert die viel länger als in der Schule. Und da möchte ich was über Kinder schreiben, die in die dritte Klasse gehen.

Was musst du tun?

Du musst auf dem Fragebogen die Antwort ankreuzen, die für dich zutrifft. Es ist wichtig, dass du die Fragen sorgfältig liest und ehrlich deine Meinung sagst.

Wie lange dauert das hier?

So ungefähr in 40 Minuten bist du fertig.

Vielen Dank noch mal für deine Hilfe!

Über dich ...

1. Bist du ein Mädchen oder ein Junge?


☐

☐

2. Und wie alt bist du?

| | | |
|---|---|----|
| 8 | 9 | 10 |
|---|---|----|

☐
☐
☐

3. Bist du in Deutschland geboren?


☐

☐

4. Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause?

meistens
Türkisch

☐

meistens
Deutsch

☐

beides
etwa gleich viel

☐

(Eine andere Sprache ☐

Welche Sprache ist es?)

5. Wo hast du Deutsch gelernt?


☐

☐

☐

zu Hause

im Kindergarten

in der Schule

Über deine Eltern ...

6. Was arbeiten deine Eltern?

Mutter



Vater

Über deine Freizeit ...

7. Wie viel Zeit verbringst du täglich vor dem Fernseher?

weniger als eine Stunde ☐



3-4 Stunden ☐

1-2 Stunden ☐

mehr als 4 Stunden ☐

8. Darfst du selbst bestimmen, wie lange du am Tag Fernsehen schauen darfst?

ja ☐

nein ☐

9. Welche Sendungen siehst du am liebsten? (es sind mehrere Antworten möglich)



Kindersendungen



Zeichentrickfilme



Actionfilme



Dokumentationen



Musik



Nachrichten



Talk-Shows

☐ _____
sonstige

10. Empfängt ihr zu Hause türkische Sendungen z.B. über Satellit oder Kabel? Oder andere Sendungen, wie russische, italienische, polnische usw.?

ja ☐

nein ☐

11. Sieht deine Familie eher deutsches oder eher türkisches Fernsehen?

deutsches Fernsehen ☐

türkisches Fernsehen ☐

beide Fernsehen ☐

(Eine anderes Fernsehen ☐ _____)

12. Kannst du zuhause ins Internet gehen?

ja ☐

nein ☐

13. Wie viel Zeit verbringst du täglich vor deinem Computer?

weniger als eine Stunde ☐

1-2 Stunden ☐



3-4 Stunden ☐

mehr als 4 Stunden ☐

Über dich ...

14. Wie gerne liest du?


☐

sehr gern


☐

es geht so


☐

nicht gern

15. Wie viele Stunden liest du in deiner Freizeit?

gar nicht

☐


1-2 Stunden

☐

weniger als 1 Stunde

☐

mehr als 2 Stunden

☐

16. Woher bekommst du die Bücher?


☐

von zu Hause


☐
Schulbibliothek
- Bücherei
☐

Freunde


☐

irgendwo anders

17. Welche Art von Büchern liest du am liebsten?



Märchen

☐


Bilderbücher

☐
Gruselige
Bücher
☐


Comics

☐
religiöse Bücher
(Bibel / Koran)
☐

| |
|-----------------------|
| Über dein Zuhause ... |
|-----------------------|

18. Wie viele Bücher gibt es bei dir zuhause?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

Keine oder nur sehr wenige Bücher
(0-10 Bücher)

☐

Hier siehst du 10 Bücher



Genug, um ein Bücherbrett zu füllen
(11-25 Bücher)

☐

Hier siehst du 25 Bücher



Genug, um **ein** ganzes Regal zu füllen
(26-100 Bücher)

☐

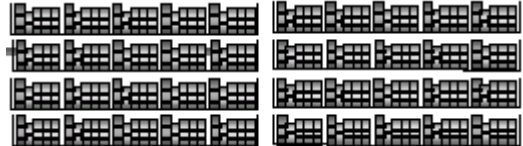
Hier siehst du 100 Bücher



Genug, um **zwei** Regale zu füllen
(101-200 Bücher)

☐

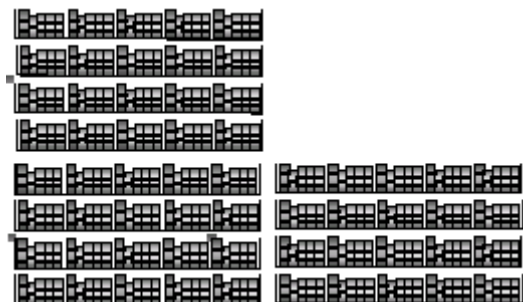
Hier siehst du 200 Bücher



Genug, um **drei** Regale oder mehr zu füllen
(mehr als 200 Bücher)

☐

Hier siehst du mehr als 200 Bücher



B) MÄRCHEN

Prinzessin Rosamund, die Starke

1 Es waren einmal ein König und eine Königin. Eines Tages erzählte die Königin dem König,
 2 dass sie ein Kind erwartet. „Krieg` einen Knaben!“, befahl der König. „Er wird zu einem
 3 Helden heranwachsen, eine reiche Prinzessin heiraten und uns zu Ruhm und Ehre
 4 verhelfen. Aber als das Baby kam, war es ein Mädchen!
 5 „Macht nichts!“, sagte der König. „Sie wird zu einer wunderschönen Prinzessin
 6 heranwachsen, und dann werde ich eine böse Fee so lange ärgern, bis sie die Prinzessin
 7 verwünscht. Dann kommt ein schöner Prinz, um sie zu erlösen, und wir werden alle in
 8 Freuden auf seinem Schloss leben!“. „Einverstanden!“, sagte die Königin, „Wir nennen sie
 9 Rosamund.“

10
 11 Die Prinzessin wuchs heran und wuchs und wuchs und wuchs. „Es ist Zeit, dass du
 12 heiratest, Rosamund“, meinte der König an ihrem siebzehnten Geburtstag. „Ja, Papa“,
 13 antwortete die Prinzessin, „aber ...“ „Lass mich nur machen“, sagte der König.
 14 Also ging der König in den tiefen, finsternen Wald, um eine böse Fee zu finden. Der König war
 15 schrecklich unfreundlich zu ihr und ärgerte sie sehr. „Wehe!, schrie die böse Fee. „Was ist
 16 dir das Liebste auf der ganzen Welt?“ „Meine Tochter Rosamund“, antwortete der König
 17 schnell. „Ich werde sie verwünschen“, krächzte die böse Fee und flog davon.

18
 19 Die böse Fee traf Prinzessin Rosamund, als diese gerade Butterblumen auf einer Wiese
 20 pflückte. „Ich bin die böse Fee“, schrie die Alte, „ich bin gekommen, dich zu verwünschen.
 21 Sieben Jahre sollen vergehen, eh ein Prinz zu ...“

22 Peng! Prinzessin Rosamund knallte ihr eine, dass der bösen Fee nicht nur die Flöhe aus
 23 dem Kleid hopsten, sondern auch Gebiss und Brille verloren gingen.

24 „Rosamund, du bist ein ganz verdorbenes, undankbares Stück!“, schimpfte die Königin. „Ich
 25 werde mir einen Prinzen auf meine Art suchen“, sagte Prinzessin Rosamund.

26 Am nächsten Tag lieh sie sich des Königs Fahrrad aus und fuhr los, ihren Prinzen zu
 27 suchen. Rosamund hatte eine ganze Menge Abenteuer. Sie erschlug Drachen,
 28 Riesenwürmer und Schwarze Ritter. Sie erlöste mehrere Prinzen, die sehr reich waren, aber
 29 sie mochte keinen von ihnen leiden. Sie tat all die Dinge, die man von einer Heldin verlangen
 30 kann, nur ihren Prinzen fand sie nicht. Schließlich begab sie sich auf den Heimweg.

31
 32 „Hallo, Mama!, Papa!, sagte Prinzessin Rosamund, als sie nach Hause kam. „Wo hast du
 33 deinen Prinzen?“, fragten der König und Königin. „Ich habe keinen Prinzen!, sagte
 34 Prinzessin Rosamund, „und ich bin nicht bereit, jeden Hanswurst zu heiraten.“ „Aber denk
 35 doch einmal an uns“, jammerten der König und die Königin. „Das ist allein eure Sache“,
 36 sagte Prinzessin Rosamund, „ich bin nicht bereit ...“ Dann ging sie wieder einen Prinzen
 37 suchen.

38 Auf ihrem Weg schlug sie noch mehrere Kobolde, Dämonen und böse Feen und erreichte
 39 schließlich ein Zauberschloss.

40 Dort lag auf einem Blumenbett ein wunderschöner Prinz, Rosamund gab ihm einen dicken
 41 Kuss. Der wunderschöne Prinz schlug die Augen auf und beguckte Prinzessin Rosamund.

42 „Das ist stark!“, rief er und gab ihr einen Nasenstüber, mitten auf ihre allerliebste Nase. Auch
 43 Rosamund gab ihm einen Nasenstüber. Es war Liebe auf den ersten Stüber.

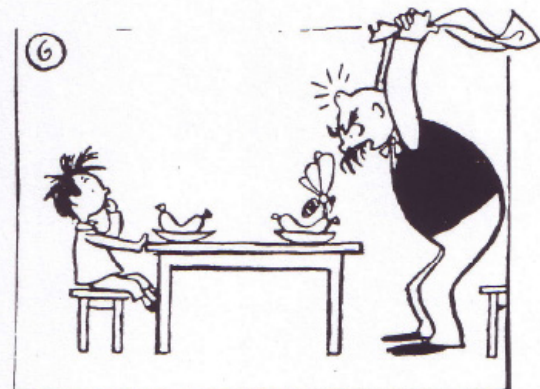
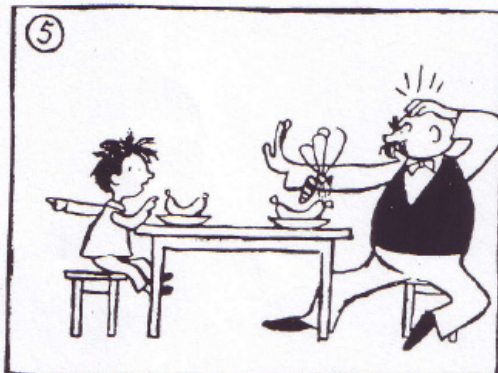
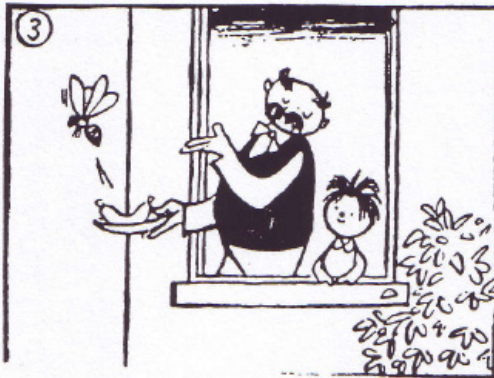
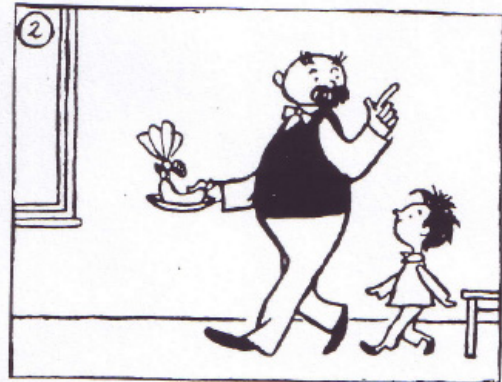
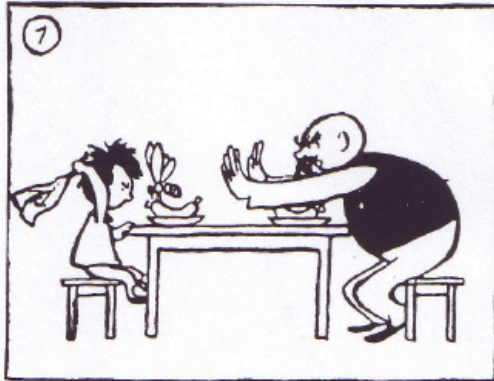
44 Glücklicherweise spielten sie das Nasenstüber – Spiel noch viele Jahre.

(M.Waddell / P.Benson)

Nationalität:**Geschlecht:** ☐ Junge ☐ Mädchen

C) BILDERGESCHICHTE

Eine Bildergeschichte schreiben



Die Bilder enthalten eine Geschichte. Schau sie dir genau an und achte dabei darauf, was im Einzelnen zu sehen ist (z.B. der Gesichtsausdruck oder die Haltungen der Personen). Suche eine passende Überschrift und erzähle, was geschieht.

Nationalität:

Geschlecht: ☐ Junge ☐ Mädchen

[illegible]